



TRABALHO DE CAMPO: REFLEXÕES SOBRE A PRÁTICA

Douglas Henrique Miranda Santos
douglas-henrique@ufmg.br¹

Resumo

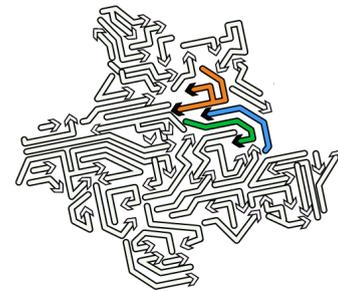
O objetivo deste trabalho é trazer uma reflexão sobre a prática metodológica do trabalho de campo enquanto prática de trabalho docente. Esta reflexão será feita a partir de uma discussão sobre a que campo se refere a palavra “campo” na terminologia trabalho de campo, posteriormente pela diferenciação entre trabalho de campo e aula de campo. Após a análise inicial será realizada uma reflexão sobre o que fazemos e como fazemos no trabalho de campo, visando uma estruturação teórica para essas duas perguntas que são tão frequentes no cotidiano pessoal e profissional do geógrafo. Por fim, chamaremos a atenção para a necessidade das aulas de campo, associadas aos trabalhos de campo, para a educação geográfica e para a educação contemporânea.

Palavras-chave: trabalho de campo, aula de campo, metodologia.

Introdução

Apresentar o trabalho de campo enquanto prática metodológica não é uma tarefa fácil, isso por ele estar tão intrínseco às atividades de um geógrafo que, por vezes, nos pegamos sem saber explicar claramente sua finalidade para aqueles externos a nossa profissão. O trabalho de campo faz parte da geografia quase que como uma ferramenta basilar de todos seus estudos, apesar disso, e pela falta de uma explicação adequada dos geógrafos, por vezes é socialmente entendido como um passeio, o que esvazia seu caráter de ferramenta – Ora, passeio não tem metodologia. Dado isso, parece necessário que, antes de dissertar sobre o trabalho de campo, seja discutido o próprio sentido de campo. Essa primeira discussão será tratada a partir dos significados atribuídos à palavra no Dicionário Priberam, 2023, disponível online.

¹ Graduando em geografia pela universidade Federal de Minas Gerais.



“Campo”, como muitas palavras da língua portuguesa, pode assumir diferentes significados. Para os mais distantes da vida acadêmica pode estar, primeiramente, associada a um lugar plano e gramado, o campo de futebol, a arena². Perto da diversão, longe do trabalho, mais distante ainda do significado que precisamos para dar sentido ao trabalho de campo, não que o trabalho não possa ser divertido.

“Campo” também pode ser confundido com a região periférica à vida urbana, que muitos chamam de “interior”, o rural, que também é uma região que possui um conjunto de trabalhos agrícolas³, um terreno de semeadura⁴ e que é entendido pelo dicionário como um lugar de vida rustica, por oposição à vida na cidade⁵.

Para além dessa interpretação cotidiana, a palavra “campo” também pode vir para elucidar uma área de conhecimento, um tema⁶: o campo da geografia, o campo da biologia, o da física, o das ciências sócias, o da arte, o do conhecimento pessoal. Esse sentido está associado a ideia de ser e de estar contido em algo. Essa ideia, veremos, não se distancia da essência espacial que também assume significado na palavra “campo”. Ser e estar contido em algo são duas das essências das categorias geográficas e, portanto, da ideia de campo como será tratada neste trabalho.

Nenhum dos verbetes que o dicionário apresenta é suficiente para definir o “campo” do trabalho de campo. Essa aproximação espacial, a de ser e estar contido em algo, é importante para essa definição, mas não suficiente. A verdade é que o “campo” que, como geógrafos, tratamos no trabalho de campo, está contido na geografia, e não pode ser e estar contido em outras ciências, apesar de seus elementos poderem ser objeto de análise de outras ciências. Isso pelo fato de “Campo”, para a geografia, ser o lugar onde está contido o objeto da geografia: o espaço geográfico.

Ora, quando vamos a campo na geografia, vamos a um lugar, contido em uma região, que possui paisagem e dinâmicas territoriais para analisar uma determinada situação. Quando tratamos da geografia em sua dimensão teórica é possível criarmos espaços geográficos que sejam dissociados de um lugar, quando vamos a campo não. É preciso que o lugar exista em

² Verbetes 4

³ Verbetes 8

⁴ Verbetes 1

⁵ Verbetes 9

⁶ Verbetes 6



uma localização específica, para que possamos analisar uma determinada situação. “Campo” na geografia é, assim, o espaço geográfico, em sua completude. Eis o motivo de nenhum dos

verbetes do dicionário servir a definição de “campo”: todos eles representam apenas uma pequena parte de todas dimensões que o campo pode assumir em sua complexidade.

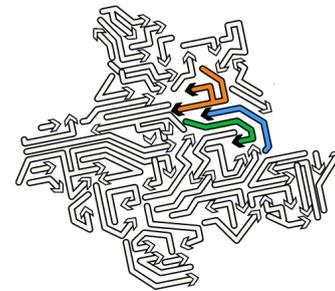
Dimensionado o “campo” em “trabalho de campo” podemos concluir o óbvio: O trabalho de campo é o empenho de força para execução de uma atividade (trabalho) no espaço geográfico (campo). Mas e sua prática? Se, para a geografia, é tão penoso definir conceitualmente “campo” deve haver também uma discussão sobre a metodologia do trabalho de campo. Afinal, o que e como fazemos quando vamos a campo? Eis, de novo, a questão para a qual os geógrafos têm dificuldade de elaborar uma resposta adequada ao serem questionados.

Uma diferenciação do trabalho de campo e da aula de campo

Antes de nos atermos propriamente à metodologia do trabalho de campo é necessária uma diferenciação da aula de campo e do trabalho de campo. Ao final e ao cabo, poderemos compreender que pode haver um trabalho de campo em uma aula de campo, que uma aula de campo pode ser parte de uma metodologia de trabalho, mas não há aula de campo em um trabalho de campo.

Em um primeiro lugar cabe destacar que o trabalho de campo é uma atividade de pesquisa que acompanha a Geografia desde a sua constituição como Ciência (Azambuja, 2012). Ao ingressarmos nos cursos de graduação logo percebemos que pertence a uma grande tradição a de que o viajante se lance para lugares distantes e estranhos para se tornar um observador participante de uma terra e vida desconhecidas (Souer, 2000). A aula de campo guarda essa mesma essência, mas se distancia a medida que nela a preocupação principal não está em analisar, mas em fazer perceber.

Enquanto o trabalho busca conclusões, solução e a interpretação de realidades desconhecidas em um nível de análise privilegiado para a observação de determinadas formas, funções e processos (Azambuja, 2012), a aula de campo faz parte de uma



metodologia de ensino, que pode ser compreendida como uma metodologia de trabalho do professor. Enquanto metodologia de trabalho a aula de campo guarda esse nível de análise privilegiado que foi dito anteriormente, no entanto há uma diferença sutil quanto a solução e a interpretação de realidades.

De fato, para o aluno, a aula de campo poderá conter um trabalho de campo, por, eventualmente, ter sido solicitado por parte do professor que o aluno tire conclusões, soluções e interpretações da realidade que foi visitar. No entanto, os agentes que movem as a metodologia das ações do trabalho de campo e da aula de campo são diferentes. Enquanto no trabalho de campo os viajantes vão à um espaço geográfico para serem afetados (do verbo afetar) por esse espaço e tirem conclusões, na aula de campo os viajantes são levados a um local para serem afetados por uma determinada realidade e verificarem as conclusões. Muitas vezes faz parte da metodologia das aulas de campo que o aluno faça algum trabalho de campo para que seja afetado de acordo com as expectativas do professor.

Pode até ser que uma aula de campo seja composta totalmente por um trabalho de campo, mas é impossível que um trabalho de campo seja composto de uma aula de campo. Isso pelo fato de no trabalho de campo não haver um sujeito, o professor, com intenções de afetamento sobre aquele que está se lançando na viagem. Apesar disso, é necessário ressaltar que tanto o trabalho de campo, enquanto atividade de pesquisa, quanto a aula de campo, enquanto metodologia de trabalho e ensino, podem ter um direcionamento específico e selecionarem aqueles elementos de afetamento que serão analisados.

Trabalho de campo: o que fazemos e como fazemos?

Há um motivo simples de estarmos presentes como sujeitos afetados pelas realidades que nos dispomos a visitar nos trabalhos de campo: é indissociável o observar do sujeito. Uma das principais maneiras de se fazer trabalho de campo é caminhando. Padoan, 2021, conclui que o “caminhar envolve três conceitos importantes: corpo, mundo e espaço”. Esse corpo não é apenas material, mas também metafísico, na medida que possui sua fé, e racional, na medida que envolve as experiências de vida, as impressões e os conhecimentos adquiridos pelo sujeito antes da observação.

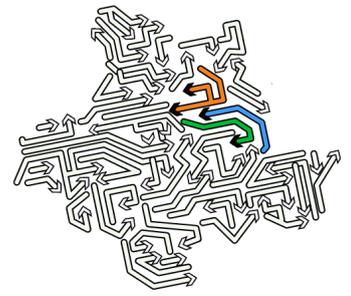
Em seu livro, “A Mobilidade das Fronteiras”, Cassio Hissa, 2006, nos faz entender que a existência de algo é dotada de sentido pelo observador. A discussão da mutabilidade das

fronteiras e dos limites de acordo com as vivências e as vontades de quem as define guarda certa semelhança com parte da teoria de Vygotsky que coloca o homem como um ser

histórico-social ou, mais amplamente, um ser histórico-cultural, onde o homem é moldado pela cultura que ele próprio cria (LUCCI, 2012). A visão de Vygotsky de que o indivíduo é determinado nas interações sociais, ou seja, é por meio da relação com o outro e por ela própria que o indivíduo é determinado e que é na linguagem e por ela própria que o indivíduo é determinado e é determinante de outros indivíduos (LUCCI, 2012), pode ser facilmente aplicada a essa característica de sujeito afetado pelas interações, sem, claro, excluir a possibilidade desse sujeito afetar também seu ambiente e outros sujeitos.

“O caminhar para além da sua funcionalidade motora é também uma construção cultural” (Padoam, 2021). Esse trabalho de campo que tem como sujeito um observador não dissociável de sua vivência tem dois efeitos. O primeiro é a leitura de mundo a partir de uma determinada ótica e o segundo é a reorganização de uma leitura de mundo pelo embate entre o afetamento da realidade do espaço geográfico e da bagagem sócio-histórica-cultural do observador. Dessa forma o que fazemos no trabalho de campo é justamente contrapor nossos ideais teóricos as vivências proporcionadas pela ida ao campo. “Colocar os pés em movimento no espaço, para Labbuci (2013, p.11), significa um revolvimento em direção a si mesmo e ao próprio mundo” (Padoam, 2021). Fazer o trabalho de campo é, ao mesmo tempo, confrontar nossas vivências com a realidade e a realidade com nossas vivências.

Apesar disso, metodologicamente, há uma conclamação por não transcorrermos no erro de ir ao campo e não deixar que outras observações nos afetem por não fazerem parte do recorte de espaço geográfico que procuramos deixar nos afetar. Um pesquisador é “um caminhante que se lança aos caminhos de sua investigação” (Padoam, 2021), mas nem por isso deve se abster da experimentação ao longo da trilha. Desconsiderar partes dos fenômenos estudados por não fazer parte de um determinado estudo é uma das fronteiras que produzem mundos repletos de limites, sempre menores que a humanidade (Hissa, 2006). Quando feito dessa forma o produto da ciência já nasce estéril e, além disso, elimina as possibilidades de



uma leitura criativa (Hissa, 2006). O excêntrico rigor da ciência, termina por reduzir o valor do saber enquanto instrumento de crítica, de imaginação e de transformação (Hissa, 2006). Sobre esses movimentos dialéticos de conhecimento há uma passagem de Sauer sobre a educação de um geógrafo que pode ser bem instrutiva:

Não somos um grupo precoce, nem deveríamos desejá-lo. É improvável que comecemos cedo, precisamos de um longo tempo para amadurecermos. Nossa tarefa é da acumulação lenta do conhecimento, da experiência, do discernimento; técnicas, processos formais de análise e de generalização estão subordinados. Não adquirimos competência rapidamente, nem pelo aprendizado de uma habilidade especial. Estamos sujeitos a mudança de enfoque na medida em que aprendemos mais sobre o que estamos pesquisando. (SAUER, 2000, p. 138)

Eis o fato pelo qual não podemos nos dar ao luxo de deixar de ver o que não é alvo da nossa pesquisa naquele momento: Mesmo não sendo uma aula de campo há uma possibilidade de aprendizado durante o trabalho de campo. Em outras palavras, o autor corrobora com essa ideia:

A geografia é primeiramente todo conhecimento que se obtém por meio da observação, aquele que é ordenado pela reflexão e por um novo exame das coisas que as pessoas têm visto, e aquele que a pessoa experimentou a partir de seu contato pessoal a partir da comparação e da síntese. Em outras palavras, a principal formação do geógrafo deveria vir, onde quer que seja possível, pelo trabalho de campo. (SAUER, 2000, p. 146)

Há também outra dimensão do trabalho de campo que é o da aventura. Muitos dos relatos de etnógrafos e naturalistas, principalmente do século XVIII e XIX, possuem essa componente do desbravamento daquilo que é novo e não sabido. Por um lado, a aventura pode fazer parte do trabalho de campo, como um efeito colateral da busca pelo que se pensa. Por outro esse não deve ser seu objetivo. Sair com o objetivo de aventurar-se é passeio, não é trabalho.

Ao irmos para o trabalho de campo o que deve primar é um olhar geográfico, que “é um olhar da mente, do pensamento, um olhar metodológico, diferente daquele de turistas e viajantes ou de alguém que faz isso no seu cotidiano” (Azambuja, 2012). A aventura envolvida nos trabalhos de campo devem ser objeto de outra reflexão, como colocado por Hissa, 2019:

Odiar as viagens e os exploradores: talvez, aqui, seja, definitivamente, um modo de dizer algo acerca do trabalho de campo com o fio de humor



restante, com o fastio de quem não recolhe de lá o suficiente, ou mesmo com a crítica sensação de perda diante de tantas informações que servem para pouco ou nada. Essa crítica sensação deveria estar presente na compreensão de todos os pesquisadores

acerca do exercício de campo: é preciso muito tempo e preparação para recolher pouca coisa. (Hissa, 2019, p.130)

Há uma passagem da música “Profundo / Superficial”, da banda O Terno, que pode resumir, poeticamente, a dupla necessidade de saber e objetivar o que se está procurando, para se conseguir dentro de tanto tempo conseguir recolher pouca coisa significativa e, mesmo assim, conseguir deixar espaço para ser afetado por outros objetos que não seja o de estudo:

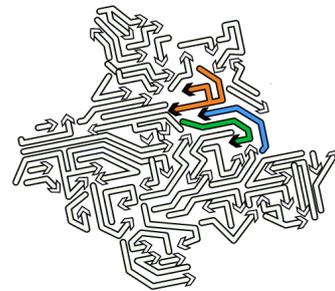
Tudo agora, tudo ao mesmo tempo
Todas e nenhuma direção
Medo do que eu possa estar perdendo
Quem decide vai ter que abrir mão
[...]
Se afogou no raso, procurando
Profundo no superficial (O Terno, 2019)

Por último, mas igualmente importante, é preciso esclarecer a necessidade do “olhar geográfico”, que é esse olhar metodológico supracitado. Veja bem, como qualificadamente colocado por Milton Santos, esse olhar é necessário para que não se faça uma geografia “viúva do espaço”, sendo sua base de ensino e pesquisa

A história dos historiadores, a natureza “natural” e a economia neoclássica, todas as três tendo substituído o espaço real, o das sociedades em seu devir, por qualquer coisa de estático ou simplesmente de não existente, de ideológico. (SANTOS, 1978, p. 118)

O olhar geográfico deve, portanto, estar centrado no objeto da geografia: o espaço. Mas este espaço particular tal qual ele se apresenta, como um produto histórico (Santos, 1978). O espaço do homem é o espaço geográfico que muda com o processo histórico uma vez que o espaço geográfico é também o espaço social. Assim devem ser os fatos referentes à gênese, ao funcionamento e à evolução do espaço que nos interessam em primeiro lugar (Santos, 1978), um espaço humano ou social que contém ou é contido por todos os outros espaços (Santos, 1978).

Temos assim o modo que fazemos: vamos ao campo esperando ser afetados pelo nosso objeto de estudo, mas ainda sim consideramos e deixamos a possibilidade de sermos afetados



por aquilo que não é nosso primeiro objeto de análise, sem nos deixar tomar por um espírito aventureiro, mas dispostos, e por vezes até felizes, em enfrentar a aventura caso seja necessário. O tempo inteiro assimilando o espaço com um olhar que não é o do turista, mas sim um olhar geográfico.

Consideração final: uma reflexão sobre a metodologia de trabalho docente na geografia

Parece apropriado que esse trabalho “feche no fecho” discutindo, em primeiro lugar, a necessidade da aula de campo e, em segundo lugar, a necessidade da utilização do trabalho de campo nessa metodologia didática. Essa discussão se justifica pelo novo paradigma neoliberal que se encontra permeando as relações sociais. Assim como para o autor que será usado de referência, não é nossa intenção neste artigo fazer alguma espécie de juízo de valor desse novo paradigma, mas utiliza-lo para localizar o papel docente na contemporaneidade.

Para Silva, 2013, o neoliberalismo marca uma passagem de uma lógica capitalista industrial que prezava pelo disciplinarização, pela programação e pela estabilidade como valores sociais fundamentais para uma lógica do capitalismo cognitivo, que está embasada em um duplo eixo da inovação e da invenção, com o conhecimento se posicionando como recurso e não como um produto ou como uma mercadoria. No lugar do sujeito disciplinado e constante do capitalismo industrial surge um sujeito que deve primar por valores como flexibilidade e inovação.

Para elucidar esse novo paradigma o autor lança mão da metáfora da “jaula de ferro weberiana”, argumentando que a nova estrutura formativa do sujeito social estaria funcionando mais pela lógica de um tocador MP3. Essa segunda metáfora na verdade está contida na obra de Sennett, 2008:

A máquina de MP3 pode ser programada para tocar apenas algumas faixas de seu repertório; da mesma forma, a organização flexível pode selecionar e desempenhar a qualquer momento apenas algumas de suas muitas possíveis funções” (SENNETT, 2008, p.49)

Silva completa:

Assim, os sujeitos e as instituições produzidas sob a lógica do MP3 privilegiam valores como flexibilidade, autonomia, inovação, livre circulação e espírito empreendedor. Essa concepção poderia ser visibilizada tanto na lógica dos processos de educação quanto de produção (SILVA, 2013, p. 697)

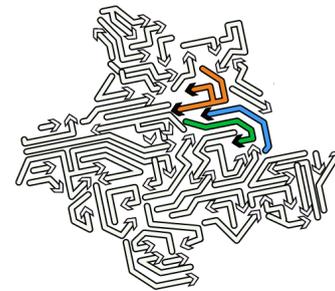
É dentro dessa analítica que o próprio professor se encontra inserido como sujeito e, ao mesmo tempo que pratica, ensina a praticar. Para fins deste artigo: é onde o professor encontra sentido em afetar no ato de ensinar a ser afetado. É o aprender a aprender que marca as novas relações de escolarização dispostas pelos valores neoliberais. A pedagogia se distancia de uma pedagogia dos conteúdos para se aproximar de uma pedagogia das

competências. Na obra de Sauer, que trata da educação de um geógrafo, é possível interpretar uma valorização de sujeitos que possuem diferentes carga sócio-histórica-culturais, além do escárnio pelas metodologias conteudistas-reprodutoras:

Apesar de a reprodução em série ser agora possível em uma extensa gama de cursos de geografia, desde o primeiro ano até o doutorado, nós devemos muito de nosso melhor sangue àqueles que vêm de outros meios e procedências acadêmicas. (SAUER, 2000, p. 139)

É nesse contexto que as aulas de campo se colocam como metodologia privilegiada para ensino, principalmente quando alinhada com o trabalho de campo. Saber o que procurar e, ao mesmo tempo, ter que estar atento a tudo é uma importante experiência para desenvolver a flexibilidade. O espaço de reflexão pessoal do trabalho de campo injeta a autonomia do próprio agir. Na volta a sala de aula as experiências de campo podem servir a inventividade. O próprio “olhar geográfico”, que busca ver “tudo agora, tudo ao mesmo tempo” e, ao mesmo tempo decidir para ter que abrir mão nas análises pós campo, é um lugar privilegiado para desenvolvimento dessas novas capacidades do sujeito MP3.

Apesar disso, na mesma medida as aulas de campo, com suas possibilidades de afretamento, podem surgir como metodologias que significam a voz do docente, uma educação pelo arquivo, como trata Aquino, 2017, ou seja, “resgatar o passado para pensar o futuro, sem implicar em nenhum apelo ao enciclopedismo ou a restauração memorialística, tal como, em alguma medida, reclamam as pedagogias conservacionistas” (Aquino, 2017). A educação pelo arquivo se trata de “um murmúrio descontinuo da história, e não a preservação de uma tradição estanque” (Aquino, 2017), gerando um “ encontro pedagógico que se torna uma ponte artificial – composta de engenhosidade e rigor - entre o que foi deixado para trás e aquilo que fomos capazes de engenhar com as próprias mãos” (Aquino, 2017).



Nessa possibilidade de produção do novo pelo velho, conduzidos pela palavra do professor, os alunos também podem chegar a conclusões que vão contra a lógica da produção do sujeito MP3, perceber as realidades neoliberais e produzi-las de outra forma. Esta talvez seja a maior potencialidade de afetar das aulas de campo. Produzir o sujeito que se adequa as regras é relativamente fácil, o sujeito que as critique, problematize e tire boas conclusões, por um prazer mais nobre pelo estudo e pelo saber que pelo empreendedorismo: é aí que está a dificuldade.

No fecho: Professores, levem os alunos a campo e produzam o espaço de afetos, de críticas, de soluções que a geografia é!

Referências bibliográficas

AQUINO, J. G.; Defender a escola das pedagogias contemporâneas. **ETD - Educação Temática Digital**, 19(4), 669–690. 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.20396/etd.v19i4.8648729>. Acesso em: 21/06/2023.

AZAMBUJA, Leonardo Dirceu. Trabalho de Campo e Ensino de Geografia. **Revista Geosul**, Florianópolis-SC, v. 27, n. 54, p.181-195, jul./dez. 2012. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/2177-5230.2012v27n54p181/25442>. Acesso em:18/06/2023.

CAMPO. In: **Dicionário Priberam da Língua Portuguesa**. Sem local: Priberam Informática, S.A. 2023. Acesso em 18/06/2023. Disponível em: <https://dicionario.priberam.org/>

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **A Mobilidade das Fronteiras: Inserções da geografia na Crise da Modernidade**. 1ª REIMPRESSÃO. ed. BELO HORIZONTE: EDITORA UFMG, 2006. 316 p. ISBN 85-7041-289-4.

HISSA, Cássio Eduardo Viana. **Entrenotas: compreensões de pesquisa**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2ª Reimpressão 2019.

LUCCI, Marcos Antonio. A PROPOSTA DE VYGOTSKY: A PSICOLOGIA SÓCIOHISTÓRICA. Profesorado: **Revista de currículum y formación del profesorado**, Granada, Espanha, v. 10, n. 2, 2006. Disponível em: <https://digibug.ugr.es/handle/10481/17420>. Acesso em: 18 jun. 2023

O TERNO.**Profundo Superficial**. In <Atrás/Além>. São Paulo: Selo Risco, 2019. 1 disco compacto (49 min).

PADOAN, Lucas De Lima Fernandes. **UMA GEOGRAFIA DO CAMINHAR**. Orientador: Prof. Dr. Bernardo Machado Gontijo. 2021. 253 p. Tese (Doutorado) - INSTITUTO DE



GEOCIÊNCIAS, UNIVERSIDADE FEDERAL DE MINAS GERAIS, BELO HORIZONTE, 30/11/2021. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/43272/3/tese_lucaspadoan_final.pdf. Acesso em: 18 jun. 2023.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia Nova**. São Paulo: Editora USP, 6ª edição, 3ª reimpressão, 1978.

SAUER, Carl. “A Educação de um Geógrafo”, **Geographia**, Niterói, nº 4, ano II, p. 137-150, 2000 [1956].

SENNETT, Richard. **A cultura do novo capitalismo**. 2.ed. São Paulo: Editora Record, 2008.

SILVA, Roberto Rafael dias da. Políticas de escolarização e governamentalidade nas tramas do capitalismo cognitivo: um diagnóstico preliminar. In: **Revista Educação e Pesquisa**. São Paulo, v.39, n.3, p. 689-704, jul-set. 2013.