



O TRABALHO DE CAMPO COMO METODOLOGIA DE APRENDIZAGEM ATIVA PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Leydiane Gomes Cruz¹
Roberto de Souza Santos²
Aires José Pereira³

RESUMO

Este estudo investiga como a aula de campo contribui para a formação de professores de Geografia no Ensino Superior, com ênfase nas disciplinas de Biogeografia e Geomorfologia nos cursos de licenciatura das universidades federais da região Norte do Brasil. Parte-se da premissa de que essas práticas promovem para os futuros professores uma formação crítica e integrada à realidade socioambiental. A pesquisa, ainda em fase de desenvolvimento, adota uma abordagem qualitativa e será desenvolvida em três etapas articuladas: (1) revisão bibliográfica sobre o papel do trabalho de campo e das Metodologias Ativas (MA) na formação de professores de Geografia; (2) análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e ementas das disciplinas, complementada pela aplicação de entrevistas semiestruturadas e questionários aos docentes responsáveis; e (3) análise empírica das práticas relatadas, considerando os fatores institucionais, pedagógicos e ambientais que influenciam a realização das aulas de campo. Os resultados revelam que a aula de campo é fundamental para a formação de futuros professores, promovendo a observação direta de processos geográficos e o desenvolvimento de competências investigativas. Contudo, identificam-se desafios recorrentes, como limitações de infraestrutura, escassez de recursos financeiros e dificuldades logísticas próprias da região Norte, que impactam a realização sistemática dessas atividades. Além disso, embora a prática de campo esteja prevista, nem sempre é efetivamente aplicada. Conclui-se que, apesar das adversidades, a aula de campo é uma prática formativa essencial, com potencial de fortalecer a autonomia docente e a reflexão crítica sobre o ensino de Geografia.

Palavras-chave: Aulas de campo; Formação docente; Geografia; Metodologias ativas; Ensino superior.

ABSTRACT

This study investigates how field classes contribute to the education of Geography teachers in Higher Education, with an emphasis on the disciplines of Biogeography and Geomorphology in undergraduate programs at federal universities in the Northern Region of Brazil. It is based on the premise that such practices provide future teachers with a critical education that is integrated into the socio-environmental reality. The research, still in progress, adopts a qualitative approach and will be carried out in three interconnected stages: (1) a literature review on the role of fieldwork and Active Methodologies (AM) in Geography teacher education; (2) analysis of the Pedagogical Course Projects (PCPs) and course

¹ Mestranda no Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Tocantins. E-mail: leydiane.le@hotmail.com.

² Doutor em Geografia. Professor no curso de Geografia e Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Tocantins. E-mail: robertosantos@uft.edu.br.

³ Doutor em Geografia. Professor no curso de Geografia e Pós-Graduação em Gestão e Tecnologia Ambiental da Universidade Federal de Rondonópolis. E-mail: aires@ufr.edu.br.



syllabi, complemented by semi-structured interviews and questionnaires with the professors responsible for these disciplines; and (3) empirical analysis of the reported practices, considering institutional, pedagogical, and environmental factors that influence the implementation of field classes. The findings reveal that field classes are essential for the training of future teachers, fostering direct observation of geographical processes and the development of investigative skills. However, recurring challenges are identified, such as infrastructure limitations, lack of financial resources, and logistical difficulties specific to the Northern Region, which affect the systematic implementation of these activities. Furthermore, although field practice is formally planned, it is not always effectively carried out. It is concluded that, despite the adversities, the field class remains an essential educational practice, with the potential to strengthen teaching autonomy and promote critical reflection on Geography education.

Keywords: Field classes; Teacher education; Geography; Active methodologies; Higher education.

INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia tem se transformado significativamente nas últimas décadas, especialmente no que se refere às metodologias de ensino-aprendizagem (Castellar, 2005). Uma metodologia central e amplamente utilizada nesse contexto é a aula de campo, presente desde os primórdios da disciplina, que se caracteriza como uma ciência essencialmente voltada à observação e à prática no ambiente geográfico (Claval, 2013). A aula de campo não apenas viabiliza a realização de pesquisas, mas também se configura como uma ferramenta pedagógica, proporcionando uma experiência educacional mais interativa e dinâmica.

Essa abordagem permite que os estudantes experienciem de modo mais próximo os fenômenos geográficos, o que torna o processo de aprendizagem mais significativo e motivador, conforme apontam Sternberg (1946) e Suertegaray (2009). Kaiser (2006) complementa afirmando que o campo é crucial para a análise social e a produção do conhecimento geográfico, indo além de uma simples observação do espaço; ele favorece a reflexão crítica sobre as dinâmicas sociais, culturais e econômicas que moldam os territórios.

Dessa maneira, o presente estudo, ainda em fase de desenvolvimento, busca compreender como a aula de campo se configura na formação de professores de Geografia no Ensino Superior, especialmente nas disciplinas de Biogeografia e Geomorfologia oferecidas nos cursos de licenciatura das universidades federais da região Norte do Brasil.

Parte-se da premissa de que essas práticas de campo têm um impacto significativo nas atividades docentes dos futuros professores, refletindo diretamente em sua atuação profissional nas Instituições de Ensino Superior da região. Assim, a aula de campo é abordada não apenas como uma técnica de ensino, mas como um processo de formação integral que articula teoria e prática, promovendo uma práxis educativa transformadora.



O *locus* da pesquisa compreende nove universidades federais localizadas na região Norte do Brasil. A investigação, por sua vez, será conduzida em três etapas principais: 1) revisão bibliográfica sobre o papel da aula de campo e das Metodologias Ativas (MA) na formação de professores de Geografia; 2) análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e ementas de Biogeografia e Geomorfologia nas universidades federais da região Norte, com apoio de entrevistas e questionários aplicados aos docentes responsáveis; 3) coleta e análise de dados empíricos.

Dito isso, destaca-se que a realização deste estudo reside na importância de se investigar como a aula de campo contribui para a formação docente em Geografia, sobretudo em contextos específicos como os das universidades federais da região Norte do Brasil. Considerando as singularidades socioambientais da região e a relevância das disciplinas de Biogeografia e Geomorfologia na compreensão do território, torna-se fundamental analisar como as práticas de campo influenciam a construção de saberes pedagógicos e científicos dos licenciandos. Ao compreender a aula de campo como parte constitutiva de uma formação docente crítica, reflexiva e situada, esta pesquisa pretende evidenciar seu potencial para consolidar uma práxis educativa que ultrapasse os limites da sala de aula, dialogando com a realidade concreta e fortalecendo a autonomia e a capacidade de intervenção dos futuros professores em seus contextos de atuação.

Isto é, autores como Lacoste (1985), Kaiser (2006) e Tricart (1980) jogam luz à importância da aula de campo articulada ao compromisso social da Geografia. Serpa (2006) e Santos (1999) também contribuíram para esse debate ao defenderem a superação das dicotomias entre o natural e o humano, compreendendo a práxis como um processo ético e reflexivo. Nesta perspectiva, a aula de campo não deve ser tratada como uma atividade pontual, mas sim como uma experiência planejada, fundamentada teoricamente e voltada à construção de aprendizagens significativas (Neves, 2015; Tracana et al., 2018; Salvador; Vasconcelos, 2008). A práxis, conforme argumentam Pimenta (1994; 2001) e Freire (1981), representa a articulação entre teoria e realidade vivida, tornando o trabalho de campo uma prática formativa crítica e potencialmente transformadora no ensino de Geografia.

Assim sendo, a aula de campo representa uma ferramenta de suma importância para a formação de professores capazes de atuar de forma reflexiva e situada. Sua presença nos cursos da região Norte do Brasil contribui para uma práxis geográfica comprometida com a transformação social e a valorização das especificidades socioambientais, reforçando a relevância de sua consolidação como eixo estruturante da formação docente.



METODOLOGIA

A pesquisa será desenvolvida em três etapas interligadas: (1) revisão bibliográfica sobre o papel do trabalho de campo e das Metodologias Ativas na formação docente em Geografia; (2) levantamento e análise dos Projetos Pedagógicos de Curso (PPCs) e ementas das disciplinas de Biogeografia e Geomorfologia nas universidades federais da região Norte, complementado pela aplicação de entrevistas e questionários com os docentes responsáveis; e (3) análise empírica das práticas relatadas, considerando os fatores institucionais, ambientais e pedagógicos que interferem na realização das aulas de campo.

Para tanto, adotamos uma abordagem qualitativa, com o objetivo de analisar, a partir da formação docente, as teorias e práticas relacionadas à realização do trabalho de campo nas disciplinas de Biogeografia e Geomorfologia, nos cursos de licenciatura em Geografia das universidades federais da região Norte do Brasil. Essa opção metodológica possibilita uma compreensão aprofundada das experiências, práticas e percepções dos docentes responsáveis por essas disciplinas, além de permitir a análise de como o trabalho de campo é incorporado ao currículo, considerando sua potencialidade como prática de MA.

Para alcançar esses objetivos, a investigação se valerá de entrevistas semiestruturadas e questionários aplicados a docentes que atuam nas referidas disciplinas. Adicionalmente, será realizada uma análise documental dos PPCs e das ementas de Biogeografia e Geomorfologia. Esses procedimentos metodológicos se complementam ao possibilitar a exploração de como o trabalho de campo é concebido e implementado na formação dos futuros professores, levando em conta as especificidades regionais e institucionais que influenciam as práticas pedagógicas.

As entrevistas serão realizadas com professores que ministram as disciplinas de Biogeografia e Geomorfologia, com o intuito de captar suas experiências e reflexões sobre o trabalho de campo no contexto do ensino superior. Esses docentes serão considerados informantes-chave, cujos relatos contribuirão para a compreensão da integração entre teoria e prática no processo formativo.

Os questionários, por sua vez, serão aplicados por meio da plataforma *Google Forms* e encaminhados aos professores das mesmas disciplinas, abrangendo nove universidades federais situadas na região Norte do Brasil. O *locus* da pesquisa compreende nove universidades federais localizadas na região Norte do Brasil: 1) Universidade Federal do Acre (UFAC); 2) Universidade Federal do Amapá (UNIFAP); 3) Universidade Federal do Amazonas (UFAM); 4) Universidade Federal do Pará (UFPA); 5) Universidade Federal Oeste do Pará (UFOPA); 6) Universidade Federal de Rondônia (UNIR); 7) Universidade Federal de Roraima (UFRR); 8)



Universidade Federal do Tocantins (UFT) e 9) Universidade Federal do Norte do Tocantins (UFNT). O critério para a seleção das universidades participantes nesta pesquisa foi incluir ao menos uma instituição federal de ensino superior em cada estado da região Norte do Brasil, garantindo assim a representatividade dos sete estados que compõem essa região.

REFERENCIAL TEÓRICO

O ensino de Geografia, ao longo das últimas décadas, vem passando por significativas transformações no que se refere às metodologias de ensino-aprendizagem (Castellar, 2005). Entre as práticas centrais e historicamente consolidadas no campo da disciplina está a aula de campo, cuja essência, conforme Claval (2013), está vinculada à observação direta e à vivência do espaço geográfico. Mais do que uma técnica de ensino, trata-se de uma metodologia ativa que estimula, segundo Cavalcanti (2002), uma postura investigativa e reflexiva, elementos essenciais para resistir à tendência de uniformização e controle dos saberes escolares.

No contexto da formação docente, a aula de campo possibilita articular teoria e prática em um processo de práxis que, conforme Pimenta (1994; 2001) e Freire (1981), permite interpretar criticamente a realidade e nela intervir. Essa concepção é reforçada por Pedro Demo (2009), ao afirmar que a pesquisa deve ser fundamento da prática docente, de modo que o trabalho de campo se torne um espaço privilegiado para questionar, problematizar e produzir conhecimento.

Dito isso, é importante observar que autores como Lacoste (1985), Kaiser (2006), Tricart (1980) e Oliveira (1985) exploraram, durante as décadas de 1970 e 1980, o papel da aula campo na Geografia, com foco na responsabilidade social dos geógrafos e na importância de comunicar os resultados para as comunidades envolvidas, ressaltando a necessidade de conectar a prática científica com os contextos sociais onde ela ocorre. Por sua vez, Serpa (2006) argumenta que a aula campo é vital para superar dicotomias tradicionais na Geografia, como a divisão entre elementos naturais e humanos. Ele defende que a prática geográfica deve equilibrar o empirismo e a teoria, evitando tanto a coleta de dados sem fundamentação teórica quanto a formulação teórica desvinculada da realidade empírica.

Ainda, para Santos (1999), o conhecimento geográfico é um processo contínuo e interdependente de outras ciências, o que reforça a necessidade de aprimorar e expandir a compreensão sobre o papel do trabalho de campo na Geografia.

Observando o exposto, Pedro Demo (2009) destaca que “quem não pesquisa, não tem o que ensinar”, defendendo a pesquisa como fundamento da prática docente e da vida acadêmica.



Sua concepção de metodologia ultrapassa o simples uso de métodos e técnicas, sendo um instrumento crítico para questionar os limites da ciência e da intervenção na realidade. Para ele, teoria e prática formam uma unidade indissociável, sobretudo nas ciências sociais. Nesse sentido, a aula campo ganha relevância na Geografia por articular teoria e prática – ela representa um momento de práxis, no qual o aluno interpreta a realidade e nela atua, superando a mera descrição e promovendo explicações críticas do espaço vivido.

Em vista disso, Dirce Maria Antunes Suertegaray (2009) realiza um esforço importante ao buscar mapear elementos acadêmicos e práticos fundamentais para compreender a aula campo no âmbito da Geografia. A autora explora o conceito de pesquisa de campo utilizando a palavra “campear”, que no contexto rural do Rio Grande do Sul significa “procurar”. Ela adota este termo para enfatizar que pesquisar é buscar. Logo, define a pesquisa como um processo de responder a perguntas e resolver dúvidas, o que também implica em autoconhecimento.

Kozenieski, Lindo e Souza (2022) descrevem a aula campo como uma atividade que pode ser realizada de forma individual ou coletiva, voltada para a construção de conhecimento e o desenvolvimento de experiências específicas. Embora os autores ressaltem que o trabalho de campo integra processos de pesquisa, ensino e extensão, a visão de que essa prática é guiada por referenciais filosóficos e epistemológicos precisaria ser contextualizada para evitar uma perspectiva excessivamente idealizada. Na prática, a delimitação de um objeto de estudo é importante, mas o contexto e os recursos disponíveis frequentemente limitam a implementação idealizada dessas etapas.

É importante observar que a aula campo ocorre em contextos variados, com o objetivo de promover a interação com sujeitos e fenômenos espaciais. Essa prática envolve o uso de métodos específicos e estratégias de mediação, exigindo uma sistematização cuidadosa, reflexão e avaliação. No entanto, o conceito de “mundo real” deve ser mais bem definido, pois ele abrange uma diversidade de ambientes e situações em que o trabalho de campo pode ser aplicado. Sternberg (1946) destaca a importância do planejamento para o sucesso das atividades de campo, sugerindo que uma excursão prévia do professor ao local pode ajudar no preparo metodológico e psicológico dos estudantes. Todavia, é necessário questionar se, na realidade, os professores têm condições materiais, tempo e apoio institucional suficientes para realizar essas visitas prévias.

Neves (2015) corrobora a importância do planejamento prévio, afirmando que a antecipação permite ao educador identificar os elementos do ambiente que podem ser explorados de forma construtiva e aqueles que exigem uma abordagem mais cautelosa. Embora o planejamento e a visita prévia sejam recomendados, sua execução depende de fatores práticos,



como a disponibilidade de recursos e o apoio das instituições de ensino. Segundo a autora, essa visita preliminar facilita a elaboração do programa de atividades a ser desenvolvido com os alunos, permitindo uma seleção mais cuidadosa dos locais a serem visitados e uma definição mais precisa dos objetivos principais da atividade. O conhecimento antecipado do ambiente pode auxiliar o professor na preparação metodológica e psicológica dos alunos, além de orientar na escolha dos materiais mais apropriados a serem levados no momento da realização da atividade de campo, como mapas, cartas, bússolas e outros recursos pertinentes.

Neves (2015) enfatiza que, tanto durante como após a experiência de campo, é essencial que o professor explore as vivências dos alunos, promovendo o confronto e a reformulação de ideias do senso comum. Esse processo contribui para a construção de conhecimentos mais amplos, integrando também os conceitos científicos.

De acordo com Tracana et al. (2018), atividades realizadas fora do ambiente tradicional de sala de aula, como o trabalho de campo, podem ser recursos valiosos no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, é importante destacar que o trabalho de campo não se limita a ser uma simples atividade ao ar livre. Ele vai além de um recurso ilustrativo do conhecimento discutido em sala de aula e deve ser compreendido como uma prática ativa e dinâmica que proporciona uma relação direta entre o aluno e os fenômenos estudados. Diferente dos mapas e livros didáticos, que servem como ferramentas de apoio para a transmissão do conhecimento, o trabalho de campo envolve os alunos em uma experiência de aprendizado imersiva e prática (Sansolo, 2000).

Nesse contexto, o papel do professor é fundamental para guiar a observação dos diversos elementos discutidos anteriormente, estabelecendo uma base teórica sólida antes da realização do trabalho de campo. Como sugere Dalmo (2024), essa preparação prévia enriquece a experiência, permitindo que os alunos se engajem sensorialmente e cognitivamente com os aspectos da realidade que estão investigando. Assim, o trabalho de campo não apenas reforça o conteúdo abordado em sala, mas também amplia a compreensão dos alunos sobre o objeto de estudo, que pode abranger tanto os temas já discutidos quanto outros elementos imprevistos ou contextuais observados durante a prática.

Além de sua importância como prática educativa, a aula campo também se destaca pela capacidade de sensibilizar os alunos para questões ambientais e sociais diversas, contribuindo para a construção de um conhecimento científico mais crítico e reflexivo (Salvador; Vasconcelos, 2008). Santos (1999) complementa essa perspectiva ao afirmar que a aula campo deve ser compreendida como um momento de respeito ao objeto de pesquisa e aos sujeitos envolvidos. Ele ressalta que os estudos conduzidos no campo têm implicações que vão além da



coleta de dados, envolvendo uma responsabilidade ética em relação aos contextos e pessoas que fazem parte do ambiente estudado.

Finalmente, ao tratar dos princípios relacionados à prática do trabalho de campo, conforme Santos (1999), destaca-se a importância da práxis, que abrange um conjunto de reflexões, ações e cuidados necessários nas interações entre os sujeitos e o ambiente. A práxis envolve não apenas a execução do que foi planejado, mas também a aplicação de métodos e técnicas, além do uso adequado de equipamentos. Essa dimensão inclui o enfrentamento de situações reais no campo, que frequentemente envolvem imprevistos, questões éticas, bem como processos de avaliação e autoavaliação das atividades realizadas. Essas três dimensões – planejamento, execução e reflexão crítica – constituem marcos de referência essenciais para a organização e efetivação do trabalho de campo, indicando que as atividades são complexas e exigem um aprendizado contínuo e uma postura reflexiva.

Em relação à práxis, Selma Pimenta (1994; 2001) afirma que a aula campo vai além das ações pedagógicas dentro e fora da sala de aula e/ou gabinetes de pesquisa. É uma atividade sistemática e científica, cujo objetivo é conhecer o objeto de análise. Esse objeto pode ser um fenômeno geográfico, social ou ambiental, que se pretende investigar de forma direta no local onde ele ocorre. Nesse processo, as ações de observar, descrever, analisar e aprender são realizadas de maneira intencional e planejada, e não de forma aleatória ou espontânea. Para que seja frutífero, é necessário que a aula campo tenha um embasamento sólido em conhecimentos teóricos e técnicos, aliado a uma constante reflexão sobre as experiências vividas durante a prática. Pimenta (1994; 2001) enfatiza que essa atividade não pode ser limitada à simples coleta de dados; ela requer uma preparação cuidadosa e a aquisição de saberes que sustentem tanto a ação quanto a interpretação dos resultados obtidos. A prática de campo, portanto, demanda uma integração entre teoria e prática, sendo essencial para o desenvolvimento de uma práxis educativa crítica e reflexiva. Para sua concretização, é fundamental que o responsável pela atividade de campo adquira os conhecimentos indispensáveis para lidar com os desafios encontrados no ambiente real, aplicando tanto os saberes teóricos quanto as habilidades práticas necessárias para conduzir a investigação de forma eficaz (Pimenta, 1994; 2001).

A prática educativa exige mais do que a aplicação isolada de teoria ou prática; é a integração entre ambas que possibilita uma práxis verdadeiramente significativa e transformadora. Nesse sentido, Paulo Freire (1981, p. 135) ressalta que “não há contexto teórico se este não estiver em união dialética com o contexto concreto”. Portanto, teoria e prática são indissociáveis e se complementam, promovendo um processo contínuo de aprendizagem e de reflexão crítica sobre a realidade. Aplicando essa perspectiva ao trabalho de campo na



Geografia, é essencial que a atividade não se restrinja a uma simples observação ou excursão. A prática de campo deve ser fundamentada por uma base teórica sólida que permita ao professor-pesquisador e aos alunos uma análise crítica e aprofundada do fenômeno estudado. Dessa forma, a práxis no trabalho de campo envolve uma reflexão constante entre os conhecimentos adquiridos e a vivência no contexto social e ambiental em que a atividade ocorre, evitando que ela se transforme em uma atividade meramente superficial. Logo, a integração efetiva entre teoria e prática no trabalho de campo é fundamental para garantir que ele contribua significativamente para a formação docente, promovendo uma compreensão mais profunda e crítica dos conceitos geográficos e da realidade observada.

Dito isso, as Metodologias Ativas (MA) de aprendizagem são estratégias pedagógicas que visam transformar os estudantes em protagonistas no processo de construção do conhecimento. De acordo com Almeida (2020), essa abordagem, que foi desenvolvida pelos professores Charles Bonwell e James Eison no livro *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom* (1991), enfatiza a participação ativa dos alunos em atividades que envolvem reflexão, resolução de problemas e aplicação prática de conceitos, em oposição aos modelos tradicionais, onde o professor desempenha um papel central e os alunos são receptores passivos (Bonwell; Eison, 1991).

Originalmente aplicadas nas Ciências Naturais, as MA se expandiram para diversas áreas do ensino com o objetivo de promover uma educação mais dinâmica e significativa. No contexto universitário, essas metodologias têm o potencial de melhorar a aprendizagem ao envolver os alunos em atividades interativas e colaborativas, estimulando o pensamento crítico e a responsabilidade pelo próprio aprendizado. Conforme alegam Moreira e Ribeiro (2016), essas metodologias são fundamentais para promover uma formação crítica e reflexiva, pois favorecem um ensino com características construtivistas, que estimula a autonomia e a curiosidade dos estudantes.

Ao serem aplicadas na Geografia, as MA, especialmente a aula campo, proporcionam experiências concretas que enriquecem o entendimento dos fenômenos naturais e a análise das paisagens, promovendo uma aprendizagem mais envolvente e contextualizada. Esse enfoque coloca a aula campo não apenas como uma técnica tradicional de observação na Geografia, mas como uma prática integrada às Metodologias Ativas, capaz de dinamizar e transformar a experiência e o aprendizado.

De acordo com Santos e Moura (2021), as Metodologias Ativas (MA) oferecem uma alternativa eficaz para o aumento do envolvimento dos estudantes, superando o desinteresse que pode ser causado por práticas pedagógicas tradicionais. Dessa forma, desempenham um



papel fundamental na promoção de uma aprendizagem mais significativa e na compreensão das relações entre sociedade e espaço.

Nesta direção, Baquero (1998), com base na abordagem sociointeracionista de Vygotsky, destaca que os processos psicológicos superiores estão intrinsecamente ligados às situações sociais específicas em que o indivíduo participa, sendo a mediação essencial para a internalização de novos conhecimentos. No ensino de Geografia, isso implica a necessidade de estratégias pedagógicas que contextualizem os conteúdos e os relacionem à realidade local e às experiências dos estudantes.

Nesse sentido, a Metodologia Ativa aula campo, oferece uma abordagem didática que facilita a aprendizagem significativa. Ao combinar atividades práticas, observação direta e análise das paisagens, essa metodologia promove uma compreensão mais profunda dos conceitos geográficos. Além disso, a mediação do professor desempenha um papel crucial no potencializar do entendimento dos alunos, contribuindo para uma formação mais crítica e reflexiva, essencial para futuros professores de Geografia.

Callai (2001) argumenta que o ensino de Geografia deve buscar integrar conteúdo e atividades significativas para que a aprendizagem se torne relevante e envolvente. A autora sugere que, ao invés de apenas reproduzir práticas tradicionais, é preciso adotar uma abordagem crítica e criativa para motivar os alunos, mesmo dentro das limitações curriculares. Essa visão é complementada por Moura (2007), que destaca o papel do estudo geográfico no desenvolvimento de uma compreensão crítica e empática dos problemas globais, como as mudanças climáticas e a pobreza.

Ainda, a análise das abordagens metodológicas adotadas no ensino de Geografia revela diferentes concepções sobre a aula campo. Suertegaray (2009) observa que, no positivismo, o trabalho de campo é visto como uma atividade de descrição objetiva da realidade, enquanto no neopositivismo é compreendido como uma construção intelectual do pesquisador, conferindo ao campo uma função secundária. Essas concepções influenciam diretamente a prática pedagógica, especialmente na formação de professores de Geografia, onde a aula campo desempenha um papel central na compreensão dos fenômenos naturais.

Desse modo, é importante contextualizar que na etapa da educação básica analisada, a aula campo tem potencial para se consolidar como uma estratégia pedagógica relevante para aproximar o conteúdo escolar do cotidiano dos alunos. Ao possibilitar que o espaço vivido se torne objeto de estudo, essa metodologia ativa favorece o entendimento dos processos geográficos de forma mais concreta. Contudo, para que essa prática vá além de ações pontuais, é preciso que esteja inserida em uma proposta pedagógica contínua, crítica e integrada ao



currículo, mesmo frente às amarras de diretrizes cada vez mais voltadas a perspectivas neoliberais, como a BNCC.

Nesse contexto, a concepção educacional de John Dewey (1979) oferece um arcabouço teórico consistente para repensar a aula campo como instrumento de transformação da prática pedagógica. Para Dewey, a educação deve partir da experiência vivida, promovendo a conexão ativa entre o sujeito e o meio em que está inserido, a fim de favorecer uma aprendizagem significativa, crítica e socialmente situada (Correia; Zoboli, 2020). Sua proposta de uma escola entendida como microcosmo democrático – em que os estudantes não apenas recebem conteúdos prontos, mas constroem significados a partir da interação com a realidade – converge diretamente com os pressupostos da aula campo. Essa prática pedagógica, ao articular teoria e prática em um processo reflexivo, favorece a reconstrução ativa da experiência e amplia a autonomia dos estudantes na compreensão e intervenção no mundo.

Ao compreendermos a centralidade da experiência no pensamento pedagógico de Dewey, torna-se evidente como a aula campo materializa o princípio do *learning by doing* – aprender fazendo –, que se opõe ao modelo tradicional baseado na memorização e na passividade discente. Fortemente influenciado pelo pragmatismo de William James e pelo evolucionismo de Darwin, Dewey concebe o conhecimento como um processo dinâmico de reorganização da experiência, orientado pela ação concreta e pela investigação contínua (Abbaganano; Visalberghi, 1981 apud Gomes; Brettas, 2022). Nessa perspectiva, transformar o território vivido em objeto de estudo não apenas torna o conhecimento mais acessível e significativo, mas também o ancora nas realidades sociais dos alunos, permitindo a articulação entre saber escolar e vivência cotidiana.

A partir da década de 1990, há uma retomada de diversos elementos da pedagogia ativista por meio das chamadas metodologias ativas, que, embora não configurem um movimento coeso, compartilham princípios como a centralidade do estudante, a valorização da atividade como eixo da aprendizagem e a busca por maior horizontalidade nas relações escolares (Gomes; Brettas, 2022). Inseridas em um novo contexto social marcado pela globalização, pela difusão das tecnologias digitais e pela flexibilização das relações de trabalho, essas abordagens refletem os imperativos de uma sociedade em constante transformação (Aranha, 2006 apud Gomes; Brettas, 2022). No entanto, ainda que aparentem resgatar aspectos progressistas da Escola Nova, muitas vezes tais propostas são apropriadas por lógicas neoliberais que reconfiguram a função da escola em termos pragmáticos e adaptativos, esvaziando seu potencial crítico e emancipador.



Dessa forma, torna-se imprescindível retomar a pedagogia de Dewey (1979) em sua dimensão ética e política, que propõe a escola não como espaço de reprodução, mas como instância viva de democracia, experimentação e formação integral. A aula campo, quando inserida em uma proposta curricular contínua, crítica e articulada à realidade dos estudantes, ultrapassa seu uso como recurso pontual ou meramente ilustrativo. Ela se converte, então, em prática educativa transformadora, capaz de integrar conhecimento, ação e reflexão, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos, conscientes e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e participativa.

Ainda, destaca-se que a pedagogia de Paulo Freire estabelece um vínculo direto com a Geografia, sobretudo por sua valorização da realidade vivida e da experiência dos sujeitos em seus territórios (Suess; Leite, 2017). Para Freire (2005), a educação deve partir do contexto concreto do educando – ideia que dialoga diretamente com o conceito geográfico de “lugar”, entendido como espaço vivido, carregado de significados, afetos e relações sociais (Suess; Leite, 2017). Sua proposta de uma educação dialógica e problematizadora rompe com a lógica tradicional e verticalizada do ensino, aproximando-se da Geografia humanista e crítica, que vê o espaço como uma construção social (Suess; Leite, 2017).

Neste sentido, ao defender que a leitura da palavra deve ser precedida pela leitura do mundo, Freire oferece base epistemológica para um ensino de Geografia que considera as múltiplas dimensões do espaço – cultural, histórica, afetiva e política (Suess; Leite, 2017). Portanto, a centralidade do diálogo e do respeito ao saber popular, presentes na perspectiva freiriana, reforça a necessidade de uma prática geográfica que reconheça a diversidade territorial e promova a formação de sujeitos críticos e conscientes de seu papel na transformação do espaço em que vivem.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

A análise realizada no presente artigo compreende as fases 1 e 2 da metodologia, com exceção da aplicação de entrevistas e questionários com os docentes responsáveis. Dito isso, os PPCs são documentos fundamentais para a compreensão da estrutura curricular e das diretrizes pedagógicas adotadas pelas instituições de ensino superior. Eles orientam a organização e o planejamento dos cursos, expressando as intenções educativas e os objetivos formativos tanto em termos gerais quanto no âmbito de cada disciplina.

Sendo assim, os resultados parciais demonstram que as universidades analisadas, com exceção da UFOPA (2022) e da UFNT (2023), contam com documentos antigos, o que indica



uma ausência de reformulação contínua que acompanhe as transformações da conjuntura educacional, das demandas sociais e das inovações pedagógicas. Em alguns casos, observa-se ainda que os PPCs não são atualizados ou sequer publicados de forma acessível, dificultando a transparência institucional. Essa disparidade sugere que muitos currículos ainda podem estar baseados em estruturas mais antigas, possivelmente necessitando de atualizações para incorporar avanços e demandas atuais do ensino de Geografia.

Na Biogeografia, observa-se uma variação no momento em que o conteúdo é ofertado, indo do 3º até o 8º semestre, com temas que abrangem desde as escolas biogeográficas e ecossistemas até aspectos mais específicos, como biomas amazônicos e históricos. Algumas instituições, como UNIFAP, UFPA e UFT, concentram a Biogeografia em semestres mais avançados, enquanto outras, como UFAM e UNIR, abordam o tema já nos primeiros períodos. A Geomorfologia, por sua vez, tende a ser ofertada mais cedo no curso, geralmente entre o 2º e o 4º semestre, e apresenta uma progressão temática que vai do estudo das estruturas e processos básicos para questões mais aplicadas, como processos fluviais e costeiros.

Além disso, a menção direta a docentes responsáveis é escassa na maioria dos PPCs, com exceção de UNIR, UFRR e UFOPA, o que pode indicar uma falta de transparência ou documentação insuficiente acerca do corpo docente. Isso dificulta uma análise sobre a relação entre quem ministra as disciplinas e o conteúdo programático.

Ainda, a diversidade na organização curricular reflete diferentes níveis de integração entre teoria e prática, com as universidades mais recentes, como UFOPA e UFNT, apresentando maior ênfase na vivência prática, como a coleta de amostras e a aula de campo, alinhadas às metodologias ativas que promovem um aprendizado mais dinâmico e contextualizado. Para elucidar tais pontos, elaboramos abaixo quadro com as informações das universidades analisadas:

Quadro 1 - Quadro Comparativo dos PPCs - Disciplinas Biogeografia e Geomorfologia

Universidade	Ano do PPC	Biogeografia (Período e Ementa)	Geomorfologia (Período e Ementa)	Docentes Mencionados
UNIFAP	2011	6º semestre – Evolução da vida, biomas terrestres e marinhos, ecologia básica, interferência	4º semestre – Conceitos, processos climáticos e estruturais, prática com mapas,	Não informado

**ENANPEGE**XVI Encontro Nacional de Pós-Graduação e
Pesquisa em Geografia

		humana.	planejamento urbano.	
UFAM	2011	3º período – Escolas biogeográficas, ecossistemas, fatores abióticos/bióticos, biomas globais.	3º: Teoria e processos exógenos; 4º: Geomorfologia Fluvial – bacias de drenagem, canais, processos erosivos.	Não informado
UFPA	2012	6º período – Biogeografia histórica e ecológica, hotspots, ecorregiões, biomas amazônicos.	3º período – Relevo global e brasileiro, processos morfoclimáticos, formas costeiras.	Não informado
UFT	2013	6º semestre – História da Biogeografia, ecobiogeografia, ensino, aula campo.	3º: Geomorfologia I – relevo estrutural, tectonismo, aula campo; 4º: Geomorfologia II – fluvial, costeira, cartografia, aula campo.	Não informado (pode ser obtido por e-mail)
UNIR	2013	5º período – Teorias, métodos, biogeografia amazônica e urbana.	3º: Geomorfologia Continental – morfoestruturas, mapeamento, ação antrópica; 5º: Fluvial – bacias, paleohidrologia.	Dorisvalder Dias Nunes, Eliomar P. da Silva Filho, Vanderlei Maniesi, Eloiza E. D. Justina
UFAC	2014	4º período – Introdução à Biogeografia; repartição geográfica dos organismos;	3º: Geomorfologia Estrutural e Climática – relevos, paleoclimas,	Não informado



		grandes formações biológicas do globo; ensino escolar.	domínios morfoclimáticos ; 6º: Geomorfologia Fluvial – ambientes fluviais, ensino escolar, aula prática (não especifica se é aula campo).	
UFRR	2017	4º semestre – Ecologia, distribuição, barreiras geográficas, impactos humanos.	3º semestre – Processos endógenos/exó- genos, dinâmica fluvial/litorânea, mapeamento.	Antônio C. R. Araújo, Luciana D. Cunha Jr., Luiza C. B. Neta
UFOPA	2022	8º semestre – Biogeografia ecológica e histórica, padrões de distribuição, vegetação amazônica.	3º semestre – Unidades morfoestruturais , relevo, formas costeiras e vertentes.	Leandro Pansonato Cazula, João R. C. de Almeida, Ivan G. S. Viana
UFNT	2023	6º semestre – Origem das espécies, biomas, práticas agrícolas, coleta de amostras, aula campo.	2º: História da Geomorfologia, unidades geomorfológicas ; optativa: Geomorfologia Ambiental.	Não informado

Fonte: elaboração própria (2025)

Para além do exposto, destaca-se que, no âmbito da aula campo, somente a UFT e a UFNT mencionam essa prática de forma explícita em seus currículos. Essa escassez revela um descompasso entre o potencial formativo da aula campo e a forma como ela é institucionalmente valorizada nas universidades analisadas.

Todavia, entendendo que a percepção do ambiente acadêmico pelos docentes é moldada pelas experiências vividas (Gil, 2010), e que a infraestrutura, as relações interpessoais e a organização do espaço universitário são fatores que influenciam diretamente suas práticas pedagógicas (Frémont, 1980). Nesse sentido, a ausência ou fragilidade da aula campo nos PPCs



não é apenas uma lacuna técnica, mas um reflexo das condições simbólicas e materiais que (des)valorizam metodologias mais dinâmicas e integradoras.

Metodologias ativas, como a aula campo, colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem (Bonwell; Eison, 1991), e quando bem planejadas, ampliam o engajamento e a compreensão do território de forma crítica e interdisciplinar (Santos; Moura, 2021). Contudo, como alertam Kozenieski, Lindo e Souza (2022), sua efetivação depende de planejamento, infraestrutura e, sobretudo, de uma cultura institucional que reconheça seu valor pedagógico.

Assim, a ausência da aula campo na maioria dos PPCs evidencia a necessidade de uma reestruturação que vá além da inserção formal dessa atividade, considerando o espaço vivido pelos docentes (Baquero, 1998) e promovendo condições para sua efetiva implementação. Como defende Callai (2001), ensinar Geografia de forma significativa exige sair da sala de aula e inserir os estudantes nos contextos reais, tornando o campo um laboratório vivo de análise espacial e social.

Portanto, a baixa recorrência da aula de campo nos documentos oficiais indica que essa prática não tem sido institucionalmente reconhecida como parte estruturante da formação docente. Essa ausência revela mais do que uma falha curricular: evidencia a desvalorização de experiências que conectam o sujeito ao território de forma concreta e significativa. Ao comprometer essa dimensão formativa, limita-se o desenvolvimento de uma prática pedagógica crítica e territorializada - fundamental para a articulação entre teoria, prática e a construção de um ensino de Geografia voltado à transformação social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

À guisa de conclusão, os resultados obtidos nesta fase inicial indicam que a percepção dos professores sobre o ambiente universitário é um elemento central na forma como estruturam suas práticas de ensino. Assim, a construção de um arcabouço teórico que contemple essas percepções torna-se essencial para uma investigação mais aprofundada sobre os desafios e potencialidades da aula de campo no ensino de Geografia. O estudo também reforça a necessidade de considerar a subjetividade dos docentes na análise das condições institucionais que orientam suas escolhas pedagógicas.

Além disso, a aula de campo se destaca como uma metodologia fundamental no ensino de Geografia por sua capacidade de articular teoria e prática, ampliar a compreensão espacial e fomentar o aprendizado experiencial. Acredita-se que esta pesquisa poderá evidenciar que a



implementação eficaz dessa metodologia está diretamente relacionada às percepções dos professores sobre o ambiente universitário, incluindo infraestrutura, apoio institucional e dinâmicas sociais.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, B. G. de. Aprendizagem ativa e deeper learning: reflexões sobre as demandas por uma educação em compasso com seu tempo. **Educação**, [S. l.], v. 45, n. 1, p. e64/ 1–19, 2020.

BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

BONWELL, Charles C.; EISON, James A. **Active learning**: creating excitement in the classroom. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. Washington, D.C.: The George Washington University, School of Education and Human Development, 1991.

CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: Muda a Geografia? Muda o ensino? **Revista Terra Livre**, v. 1, n. 16, p. 133-152, São Paulo, 2001.

CASTELLAR, S. M. V. **Educação geográfica**: teorias e práticas docentes. São Paulo: Contexto, 2005.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. Campinas: Papirus, 2002.

CLAVAL, Paul. O papel do trabalho de campo na geografia, das epistemologias da curiosidade às do desejo. **Confin: Revista Franco-Brasileira de Geografia**, n. 17, 2013.

COLTRINARI, Lylian. O trabalho de campo na geografia do século XXI. **GEOUSP Espaço e Tempo (Online)**, São Paulo, Brasil, v. 2, n. 2, p. 103–108, 1998. DOI: 10.11606/issn.2179-0892.geousp.1999.123325.

CORREIA, Elder Silva; ZOBOLI, Fabio. A filosofia da educação de John Dewey: entre o pragmatismo e a democracia. **Revista on line de Política e Gestão Educacional (RPGE)**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1484-1497, set./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i3.14093>. Acesso em: 5 de jun. de 2025.

DALMO, Francisco César. Trabalho de campo em geografia: relato de uma atividade na disciplina de geologia do IFSP. **Confin**, n. 63, 2024.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995.

DEWEY, J. **Democracia e educação**: introdução à filosofia da educação. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.



FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FRÉMONT, Armand. **A região, espaço vivido**. Coimbra: Almedina, 1980.

GIL, Antônio Carlos. O projeto na pesquisa fenomenológica. In: **ANAIS IV SIPEQ**. São Paulo, 2010. p. 1-11.

GOMES, Anna Livia; BRETTAS, Anderson Claytom Ferreira. O movimento escolanovista e os antecedentes históricos das metodologias ativas. **Contemporânea – Revista de Ética e Filosofia Política**, v. 2, n. 2, mar./abr. 2022. ISSN 2447-0961.

LACOSTE, Yves. A pesquisa e o trabalho de campo: um problema político para os pesquisadores, estudantes e cidadãos. **Seleção de Textos**, 11. São Paulo: AGB, 1985.

KAISER, Bernard. O geógrafo e a pesquisa de campo. **Boletim Paulista de Geografia**, n. 84, p. 51-68, jul. 2006.

KOZENIESKI, Éverton de Moraes; LINDO, Paula Vanessa de Faria; SOUZA, Reginaldo José de. Orientações metodológicas para o trabalho de campo e a produção de conhecimento geográfico. In: KOZENIESKI, Éverton de Moraes (Ed.). **Trabalho de campo: contribuições do curso de Geografia - Licenciatura da UFFS ao ensino e à pesquisa** [online]. Chapecó: Editora UFFS, 2022. p. 1-21.

MOREIRA, J. R.; RIBEIRO, J.B. P. Prática pedagógica baseada em Metodologia Ativa: Aprendizagem sob a perspectiva do letramento informacional para o ensino na educação profissional. **Outras Palavras**, v.12, n. 2, Brasília, 2016.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração. **Holos**, Ano 23, Vol. 2, 2007, p. 4-30.

NEVES, Karina Fernanda Travagim Viturino. **Os trabalhos de campo no ensino de geografia: reflexões sobre a prática docente na educação básica**. Ilhéus: Editus, 2015. 139 p.

OLIVEIRA, A. U. Apresentação ou de na prática a teoria é Outra. Para a Teoria na Prática Não Pode Deve Ser Outra. **Seleção de Textos nº 11**. São Paulo: Teoria e Método. Associação dos Geógrafos Brasileiros, 1985.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

SALVADOR, Paula; VASCONCELOS, Clara Maria da Silva. Atividades *Outdoor* e a Alfabetização Científica de Alunos de um Clube de Ciências. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 8, n. 2, 2008.

SANSOLO, Davis Gruber. O trabalho de campo e o ensino de geografia. **GEOUSP Espaço e Tempo (Online)**, São Paulo, Brasil, v. 4, n. 1, p. 135–145, 2000.



ENANPEGE

XVI Encontro Nacional de Pós-Graduação e
Pesquisa em Geografia

SANTOS, R. J. Pesquisa empírica e trabalho de campo: algumas questões acerca do conhecimento geográfico. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia: 11, nº 21/22, p. 111 – 125, 1999.

SANTOS, Regis Stresser dos; MOURA, Jeani Delgado Paschoal. As metodologias ativas no ensino de Geografia: um olhar para a produção científica e a prática docente. **Caminhos de Geografia**, Uberlândia, v. 22, n. 81, p. 70–88, jun. 2021.

SERPA, Ângelo. O trabalho de campo em Geografia: uma abordagem teórico-metodológica. **Boletim Paulista de Geografia**, nº 84, p. 7-24, 2006.

STERNBERG, H. O'Reilly. **Contribuição ao ensino de Geografia**: o trabalho de campo na Geografia e o laboratório de Geografia e o equipamento didático. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1946.

SUERTEGARAY, Dirce M. A. Pesquisa de campo em Geografia. **GEOgraphia**, Ano 4. nº 7. Niterói/RJ, 2009.

SUESS, Rodrigo Capelle; LEITE, Cristina Maria Costa. Paulo Freire e humanismo em educação: contribuições a partir de uma perspectiva geográfica. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 8, n. 16, p. 94-105, set./dez. 2017.

TRACANA, Rosa Branca; LOPES, Ana; DIREITO, Ana Farinha; FERREIRA, Maria Eduarda. À descoberta de recursos naturais: uma atividade outdoor com alunos do Ensino Primário. **Terrae didactica**, Campinas, SP, v. 14, n. 4, p. 477-486, out./dez. 2018.

TRICART, J. **O Campo na Dialética da Geografia**. Reflexões sobre a Geografia. São Paulo: Edições AGB, 1980.