

O TRABALHO DE CAMPO NA FORMAÇÃO DOCENTE: ANÁLISE DE UM GRUPO DE PROFESSORES

Paulo Augusto Berezuk (Universidade Estadual de Maringá – Bolsista CAPES)

Ana Lúcia Olivo Rosas Moreira (Universidade Estadual de Maringá)

Resumo

Com o passar das décadas, nota-se que a sociedade está em constante transformação em vários aspectos. As novas necessidades sociais exigem um novo procedimento de trabalho dos professores com seus alunos, causando mudanças na formação docente. O Trabalho de Campo é um instrumento causador de benefícios importantes e variados à aprendizagem dos estudantes. Este trabalho consistiu em analisar os primeiros dados obtidos por um curso de extensão que são os perfis dos docentes e suas concepções prévias sobre o Trabalho de Campo. Foi realizado um estudo de caso de cunho qualitativo, com o uso de um questionário semiestruturado. Conclui-se que o Trabalho de Campo é melhor compreendido pelos docentes geógrafos do curso em comparação com os de formação em Biologia, Matemática e Química.

Palavras-chave: Atividades práticas, formação continuada, ensino de ciências e biologia.

INTRODUÇÃO

Com o decorrer dos anos, percebe-se que a sociedade passa por variadas mudanças como, por exemplo, as de ordem ambiental, econômica, política, social e tecnológica. Assim, as novas necessidades sociais exigem uma nova postura, um novo procedimento de trabalho dos professores frente aos seus alunos.

Estas modificações também atingem a formação de professores de Ciências e Biologia, pois conforme Moura (2006), os docentes precisam trabalhar utilizando-se de uma perspectiva crítica e, serem agentes de transformação e conscientização dos seus alunos, para que possam ser capazes de mudar a sociedade e estarem aptos para viver nela. Além disso, esses profissionais devem ser mediadores e sempre estar atentos em relação às mudanças ocasionadas pela globalização e pelo avanço científico e tecnológico. Ou seja, medidas para que os professores de Ciências e Biologia não fiquem descontextualizados frente à realidade

dos fatos, e assim, sejam capazes de interligar os conteúdos ministrados nas aulas junto ao cotidiano dos alunos.

Silva e Schnetzler (2004) explicam que a formação docente inicial visa o desenvolvimento das habilidades, disposições, saberes, linguagens, conhecimentos, sensibilidades, atitudes e normas desses profissionais. Este desenvolvimento visa um trabalho docente eficaz no sentido de proporcionar ao estudante a reconstrução de seus conhecimentos e aperfeiçoar a sua formação cidadã.

Carvalho e Gil-Pérez (2003) mostram mais detalhes a serem seguidos pelos cursos de formação inicial em Ciências e Biologia como: saber preparar aulas e atividades que produzam uma aprendizagem efetiva; analisar de forma crítica o ensino tradicional; saber guiar os alunos em seus trabalhos e demais atividades; obter conhecimentos teóricos sobre a aprendizagem em Ciências e Biologia; e também, ensinar, aos futuros professores, a importância da utilização da pesquisa para a inovação no ensino de Ciências e Biologia, evitando assim, o excessivo uso das metodologias tradicionais de ensino.

Os mesmos autores citam os principais erros cometidos por esses cursos de formação que acabam prejudicando seriamente a qualidade do processo de ensino-aprendizagem dos profissionais da educação. Destacam a falta de domínio dos conhecimentos científicos de sua área, para que seja possível elaborá-los pedagogicamente, e assim, os seus alunos tenham maior eficácia na sua aprendizagem; a dicotomia entre teoria e prática; a falta da construção de uma identidade profissional; a resistência por parte dos professores em mudar a sua metodologia de ensino e o seu tipo de planejamento das aulas; as crenças educacionais que os professores em formação já possuem quando chegam em um curso de formação inicial, dificultando a ocorrência de mudanças.

A constituição do ser professor é um processo contínuo e longo, que possui vários estágios durante a formação e, portanto, não pode ser reduzido à graduação ou formação inicial, pois a docência, devido sua complexidade, exige constante desenvolvimento pessoal e profissional (SILVA; SCHNETZLER, 2004).

Os professores, muitas vezes, não conseguem observar essa continuação da formação docente, desde a formação inicial até a atuação profissional, como se uma não dependesse e nem influenciasse sobre a qualidade e demais outros aspectos do exercício da profissão (TRISTÃO, 2004).

Os problemas apresentados sobre a formação inicial, caso não sejam solucionados, acabam sendo repassados para a formação continuada do professor, sendo presenciados na

rotina de trabalho do docente junto aos seus alunos. Assim, os cursos de formação continuada de professores de Ciências e Biologia devem conscientizar os docentes, a fim de que possam reparar as falhas de suas formações iniciais em relação aos conhecimentos e competências investigativas, para que sejam estimuladas as reflexões e discussões sobre as várias perspectivas do ensino em Ciências e Biologia (PEDROSA, 2001).

Um aspecto que é importante de se abordar durante a formação docente em Ciências e Biologia, focando a diminuição do uso das metodologias tradicionais de ensino e aumentando o contato dos estudantes com o ambiente que os circundam, é o **Trabalho de Campo**. Segundo Dourado (2001), o Trabalho de Campo consiste em atividades que são realizadas ao ar livre, onde são utilizados os materiais presentes no meio ambiente e onde os fenômenos ocorrem. Esta modalidade didática tem como objetivo proporcionar aos estudantes oportunidades de presenciar a complexidade, diversidade e amplitude dos fenômenos naturais e dos fatores que interferem nos seus cursos, de observar a variedade de espécies da fauna e da flora da região e suas interações com o meio ambiente e de desenvolver habilidades importantes para um melhor processo de ensino-aprendizagem, como a observação, interpretação, reflexão e análise dos fenômenos no meio ambiente (CHAVES; PINTO, 2006).

Para Marandino *et al.* (2009), as atividades de visitas de campo aos diversos ecossistemas permitem um melhor entendimento dos vários conteúdos abordados nas aulas de Ciências e Biologia devido a um contato mais direto com esse conhecimento. No entanto, as autoras alertam pela necessidade de se definir bem quais os conteúdos que serão observados durante uma viagem de campo e como serão analisados. Há processos biológicos como, por exemplo, a evolução, o sequestro de carbono e outros mais que dificilmente são observados diretamente no ambiente natural, exigindo assim, um planejamento mais cuidadoso.

A ausência do Trabalho de Campo no processo de ensino tem como consequência o empobrecimento didático. Esta afirmação deriva pela falta de contato do aluno com a realidade, prejudicando o desenvolvimento de sua cidadania. Este tipo de trabalho proporciona aos alunos a oportunidade de observar a frequência e a distribuição de animais e plantas no seu habitat natural, os fenômenos nos quais estão envolvidos, seus papéis no habitat, servindo, também, de estímulo para que os alunos tenham interesse e curiosidade sobre o funcionamento do meio ambiente local e, conseqüentemente, maior vontade de aprender os conteúdos de Ciências Naturais (DOURADO, 2001).

Portanto, compreendendo a importância do Trabalho de Campo para o ensino de Ciências e Biologia e sua abordagem durante a formação docente inicial e continuada, esta

pesquisa focou-se em verificar um grupo de professores participantes de um curso de extensão intitulado “Trabalho de Campo: uma modalidade didática em sintonia com a Educação Ambiental”. Esses professores são da rede pública de ensino e trabalham no Ensino Fundamental e Médio. O curso de extensão faz parte da metodologia da tese de doutorado que está sendo desenvolvida pelos autores deste artigo. Este trabalho consistiu em analisar os perfis dos docentes participantes do curso, juntamente com as suas concepções prévias sobre a proposta metodológica do Trabalho de Campo.

METODOLOGIA

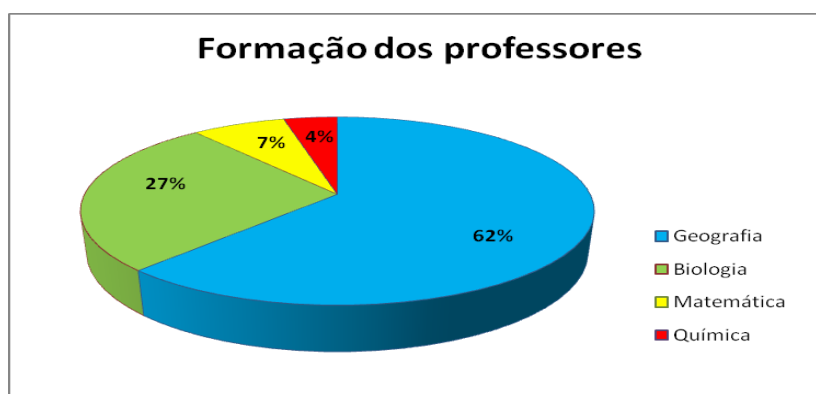
Para a realização desta pesquisa, foi realizado um estudo de caso de cunho qualitativo, pois conforme Chizzotti (2006, p. 136) esse tipo de estudo explora “[...] um caso singular, situado na vida real contemporânea, bem delimitado e contextualizado em tempo e lugar para realizar uma busca circunstanciada de informações sobre um caso específico [...]”.

Foi aplicado um questionário semiestruturado, contendo quatro questões, submetido aos vinte e seis professores da rede pública, participantes do curso de extensão. As questões se referiram à formação do professor, seu tempo de atuação como docente e suas concepções prévias sobre o Trabalho de Campo.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Em relação à formação dos vinte e seis docentes participantes do curso de extensão, por meio do gráfico 1, podemos observar quais formações tiveram maior interesse pelo tema do curso, no qual aborda a ligação do Trabalho de Campo com a Educação Ambiental.

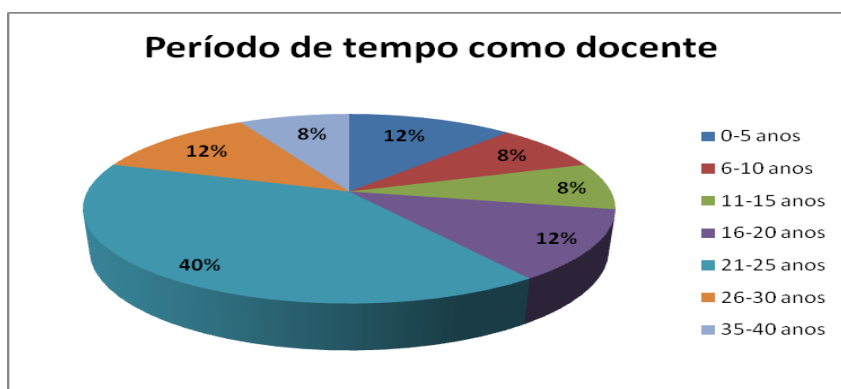
Gráfico 1: Percentual dos tipos de formação dos professores participantes do curso de extensão.



De acordo com o gráfico 1, dezesseis professores (62%) são geógrafos nos quais, entre eles, há dois professores formados em História e um em Pedagogia. Sete participantes (27%) são biólogos, dois docentes (7%) são matemáticos e um é químico (4%). Todos os docentes responderam que possuem pós-graduação. Estes resultados mostram como a modalidade didática do Trabalho de Campo é vista como um instrumento pedagógico utilizado com maior frequência pelos professores de Geografia e menos pelas demais disciplinas, refletindo a maneira como essa modalidade didática é explorada pelas formações docentes iniciais dessas áreas. Rodrigues e Otaviano (2001) explicam que uma das características fundamentais para que o Trabalho de Campo colabore para que os estudantes construam um conhecimento que os permita compreender o mundo com uma visão mais holística, é o uso da interdisciplinaridade. Quanto mais disciplinas estiverem envolvidas em um Trabalho de Campo, mais rica se torna essa atividade no processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, pois será maior o número de aspectos de um dado ambiente que serão trabalhados.

O gráfico 2 mostra o período de tempo em que os participantes são professores.

Gráfico 2: Percentual dos períodos de tempo como docente.



Conforme o gráfico 2, mais da metade dos docentes participantes do curso possuem mais de vinte anos de experiência como professor. Estes dados sugerem a necessidade dos professores compreenderem melhor, apesar dos muitos anos de experiência no magistério, que o Trabalho de Campo é bem viável de ser praticado nas escolas em diversas disciplinas. É preciso saber que o Trabalho de Campo não se resume a excursões, visitas aos parques ecológicos ou demais lugares geralmente distantes das escolas, provocando gastos financeiros com transporte que, muitas vezes, não coincidem com a realidade econômica das escolas e de seus alunos. O Trabalho de Campo pode ser praticado no pátio das escolas, no entorno dessas

instituições de ensino e lugares próximos que não demandam transporte. Isto facilita no aumento da frequência de utilização do trabalho de campo sem prejudicar a qualidade de ensino dessas atividades.

As concepções de Trabalho de Campo variam entre as formações docentes na área da Geografia e as demais formações presentes no curso de extensão. Os professores formados em Biologia, Matemática e Química responderam que o Trabalho de Campo é importante para o processo de ensino-aprendizagem dos estudantes, devido ao fato de proporcionar um aumento do contato entre o tema que está sendo estudado e os alunos. Porém, esses docentes não citaram informações mais detalhadas sobre esta metodologia. Destaca, ainda, que alguns desses professores responderam que o Trabalho de Campo seria um passeio com os alunos.

Tratar o Trabalho de Campo como um passeio pode ocasionar o não cumprimento dos objetivos esperados pela atividade, demandando assim, um prévio e detalhado planejamento. Dourado (2006) esclarece que os resultados esperados em um trabalho de campo podem não ser alcançados, porque a motivação dos alunos ocasionada neste caso não é suficiente para que tenham uma aprendizagem dos conceitos e nem consigam adquirir hábitos e destrezas científicas. Soma-se ainda a orientação que se dá no decorrer da atividade, como características prescritivas e com o cumprimento de instruções detalhadas que já orientam os alunos a respostas corretas, servindo, assim, somente para comprovar teorias e desenvolver habilidades manipulativas.

Os professores de Geografia, além de citarem a importância do Trabalho de Campo em aumentar a vivência dos estudantes perante o assunto abordado nos estudos, mencionaram alguns aspectos da metodologia desse tipo de atividade e também que possuem dificuldades em executar essas práticas nas escolas, resultando na diminuição da frequência de utilização desta modalidade didática. Viveiro (2006) explica que esta redução ocorre em decorrência da burocracia das escolas, da falta de condições financeiras e de transporte e até por causa de reclamação de pais dos alunos. Estes temem que esta atividade seja perigosa aos seus filhos, além de acreditarem que aulas de campo significa diversão e, dessa forma, julgam desnecessárias à formação científica e da cidadania.

CONCLUSÕES

Com os primeiros resultados obtidos durante o curso de extensão, pôde-se notar que os professores que mais se interessaram pelo curso são geógrafos e estes possuem uma

concepção mais rica sobre o Trabalho de Campo em comparação aos docentes de Biologia, Matemática e Química.

A metodologia do Trabalho de Campo não é exclusiva do ensino de Geografia. Este método de ensino precisa ser ensinado e explorado na formação inicial e continuada de professores de Ciências, Biologia e demais áreas, sempre levando em consideração as razões de se colocar em prática a interdisciplinaridade.

Não praticar o Trabalho de Campo pode “facilitar” a rotina do professor, porém esta decisão pode causar sérios prejuízos aos estudantes. Dourado (2001) argumenta que os alunos que participam de Trabalhos de Campo, em relação aos que não participam, possuem capacidade de compreensão quando confrontados com problemas complexos, revelando esquema de conhecimentos mais sólidos e maior gama de argumentos para resolver os problemas apresentados. Dessa forma, a escola consegue honrar a sua responsabilidade de educar para a cidadania, criando cidadãos ativos, críticos e intervenientes nas decisões.

Conhecendo os benefícios do uso dessa modalidade didática e os malefícios à aprendizagem dos alunos caso não seja praticado, vale a pena os grupos pedagógicos das escolas terem uma rotina mais cômoda e deixar o Trabalho de Campo de lado?

REFERÊNCIAS

CARVALHO, A. M. P.; GIL-PÉREZ, D. **Formação de professores de ciências**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

CHAVES, R.; PINTO, C. Atividades de Trabalho Experimental no Ensino das Ciências: Um Plano de Intervenção com Alunos do Ensino Básico. **Ensenanza de las Ciencias**, VII Congreso, Número Extra, 2006. Disponível em: <http://ddd.uab.cat/pub/edlc/edlc_a2005nEXTRA/edlc_a2005nEXTRAp352acttra.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2014.

CHIZZOTTI, A. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.

DOURADO, L. Trabalho Prático (TP), Trabalho Laboratorial (TL), Trabalho de Campo (TC) e Trabalho Experimental (TE) no Ensino das Ciências – Contributo para uma clarificação de Termos. In: VERÍSSIMO, A.; PEDROSA, M. A.; RIBEIRO, R. (Coord.). **Ensino experimental das ciências: (re)pensar o ensino das ciências**, 2001. Disponível em: <http://eec.dgidc.min-edu.pt/documentos/publicacoes_repensar.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2014.

_____. O trabalho de campo na formação inicial de professores de Biologia e Geologia: opinião dos estudantes sobre as práticas realizadas. **Boletín das ciencias**, Ano 19, n. 61, 2006. Disponível em: <http://www.enciga.org/files/boletins/61/o_trabalho_de_campo_na_formacao_professores.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2014.

MARANDINO, M.; SELLES, S. E.; FERREIRA, M. S. **Ensino de biologia: histórias e práticas em diferentes espaços educativos**. São Paulo: Cortez, 2009.

MOURA, F. M. T. de. **Professores de ciências em ação: uma perspectiva de formação docente**. Dissertação (Mestrado) – Curso de Mestrado Acadêmico em Educação/ Centro de Educação, Universidade Estadual do Ceará, 2006. Disponível em: <<http://www.uece.br/ppge/dmdocuments/Dissertacao%20Marconcio.pdf>>. Acesso em: 28 abr. 2014.

PEDROSA, M. A. Mudanças de práticas de ensino das ciências – uma reflexão epistemológica. In: VERÍSSIMO, A.; PEDROSA, M. A.; RIBEIRO, R. (Coord.). **Ensino experimental das ciências: (re)pensar o ensino das ciências**, 2001. Disponível em: <http://eec.dgicd.min-edu.pt/documentos/publicacoes_repensar.pdf>. Acesso em: 28 abr. 2014.

RODRIGUES, A. B.; OTAVIANO, C. A. Guia metodológico de trabalho de campo em geografia. **Revista Geografia (Londrina)**, v. 10, n. 1, p. 35-43, jan./jun. 2001. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/viewFile/10213/9030>>. Acesso em: 23 abr. 2014.

SILVA, L. H. A.; SCHNETZLER, R. P. A elaboração conceitual na constituição docente de futuros professores de Ciências/Biologia: modos de mediação do formador. In: CALDAS, A.; RIBEIRO, L. (Orgs.). **Sociedade, democracia e educação: qual universidade? 27ª Reunião anual da Anped**. Caxambu, MG. 2004. CD-ROM.

TRISTÃO, M. A educação ambiental na formação de professores: redes de saberes. São Paulo: Annablume; Vitória: Facitec, 2004.

VIVEIRO, A. A. **Atividades de campo no ensino das ciências: investigando concepções e práticas de um grupo de professores**. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação para a Ciência – Faculdade de Ciências/UNESP-Bauru, 2006. Disponível em: <http://www2.fc.unesp.br/BibliotecaVirtual/ArquivosPDF/DIS_MEST/DIS_MEST20060331_VIVEIRO%20ALESSANDRA%20APARECIDA.pdf>. Acesso em: 25 abr. 2014.