

Trabalho de campo, lugares geopsíquicos e formação de professores: encontros com a cidade

Fieldwork, geopsychic places and teacher training: encounters with the city

Trabajo de campo, lugares geopsíquicos y formación docente: encuentros con la ciudad

Juliana Maddalena Trifilio Dias¹

Fernanda Cristina de Paula²

Resumo

O artigo problematiza o lugar do trabalho de campo na formação de professores, a partir de uma atividade realizada com estudantes de Licenciatura em Geografia. A questão central é destacar como o trabalho de campo contribui para a formação inicial e continuada de professores a partir da palavra presente nas narrativas sobre a experiência subjetiva e espacial dos participantes. O trabalho de campo é apresentado como uma prática que vai além da exclusividade dos saberes teóricos, permitindo que os estudantes vivenciem a dimensão geográfica de cada um de nós com e na Terra. A partir da Geografia Humanista com a valorização da memória e a imaginação na experiência espacial, o artigo vai ao encontro da Psicanálise e sua prática de escuta e caminho com as palavras através das narrativas e registros de campo. O conceito de lugar geopsíquico é central para leitura das experiências marcadas pelo encontro das dinâmicas psíquicas e terrestres e no modo de reconhecer e incluir a singularidade subjetiva de cada participante para a construção de saberes profissionais.

Palavras-chave: Trabalho de campo; Lugar geopsíquico; Formação de professores; Escuta; Educação.

Abstract

The article problematizes the role of fieldwork in teacher education, based on an activity carried out with undergraduate Geography students. The central question is to highlight how fieldwork contributes to both initial and continuing teacher education through the words present in the narratives about the participants' subjective and spatial experiences. Fieldwork is presented as a practice that goes beyond theoretical knowledge, allowing students to experience the geographical dimension of each of us with and on Earth. Grounded in Humanistic Geography, which values memory and imagination in spatial experience, the article engages in dialogue with Psychoanalysis and its practice of listening and walking **with** words through narratives and field notes. The concept of the geopsychic place is central to interpreting experiences shaped by the encounter between psychic and earthly dynamics and to recognizing and including the subjective singularity of each participant in the construction of professional knowledge.

Keywords: Fieldwork; Geopsychic place; Teacher education; Listening; Education.

¹ Universidade Federal de Juiz de Fora – UFJF. Juiz de fora/MG, Brasil. E-mail: juliana.maddalena@ufjf.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-8941-903X>

² Universidade Vale do Rio Doce – UNIVALE. Governador Valadares/MG, Brasil.
E-mail: fernanda.paula@univale.br - Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1066-7901>

Resumen

El artículo problematiza el lugar del trabajo de campo en la formación de profesores, a partir de una actividad realizada con estudiantes de la Licenciatura en Geografía. La cuestión central es destacar cómo el trabajo de campo contribuye a la formación inicial y continua de los docentes a partir de la palabra presente en las narrativas sobre la experiencia subjetiva y espacial de los participantes. El trabajo de campo se presenta como una práctica que va más allá de la exclusividad de los saberes teóricos, permitiendo que los estudiantes vivencien la dimensión geográfica de cada uno de nosotros con y en la Tierra. Desde la Geografía Humanista, con la valorización de la memoria y la imaginación en la experiencia espacial, el artículo dialoga con el Psicoanálisis y su práctica de escucha y de recorrido con las palabras a través de las narrativas y registros de campo. El concepto de lugar geopsíquico es central para la lectura de las experiencias marcadas por el encuentro entre las dinámicas psíquicas y terrestres, y en la forma de reconocer e incluir la singularidad subjetiva de cada participante en la construcción de saberes profesionales.

Palabras clave: Trabajo de campo; Lugar geopsíquico; Formación de profesores; Escucha; Educación.

Introdução

Você já participou de algum trabalho de campo? À época da institucionalização da Geografia enquanto disciplina acadêmica, no fim do século XIX e primeiras décadas do século XX (GOMES, 1996; MORAES, 2002), o trabalho de campo naquilo que ficou conhecido como Geografia Tradicional se configurava como procedimento metodológico quase indispensável. Entretanto, o contexto da época assim o incentivava: a Geografia era a ciência responsável por catalogar a superfície terrestre e explicar a origem das formas e formações nela encontradas.

Somada ao papel de catalogação do mundo, o geógrafo Paul Claval aponta para outras razões que tornaram o trabalho de campo quase um sinônimo da ciência geográfica. Ao discutir as bases epistemológicas da presença do trabalho de campo na Geografia e no ensino de Geografia, Claval (2013, p. 3) destaca a influência do filósofo Jean-Jacques Rousseau, pois este:

[...] toma para si o tema fundamental de todo nominalismo: o discurso não comporta em si mesmo a verdade (Claval, 1995). É preciso procurá-la no mundo, nas coisas, na sociedade, e não nas palavras. Ele extrai disso uma nova concepção pedagógica: opondo-se às práticas então dominantes, exige que o saber seja transmitido às crianças não apenas verbalmente. Sem o confronto com o mundo real, somente o ensino em sala de aula não permitirá que os jovens formulem julgamentos satisfatórios. Para Rousseau, os alunos devem sair da sala e de sua atmosfera confinada; eles aprenderão mais ao se movimentar, ao trabalhar com botânica (sabe-se como Rousseau é competente nessa área) e ao observar a natureza e a atividade dos homens.

Claval (2013) atenta, então, que as ideias de Rousseau foram adotadas e difundidas por Henri Pestalozzi e que, então, via pedagogia pestalozziana, o “aprender fora da sala de aula” ganha espaço junto ao ensino de geografia na França³:

Quando o ensino primário se torna obrigatório na França, no início dos anos 1880, a transformação se efetiva: a “lição das coisas” passa a ocupar um lugar de destaque. A escola passa a tratar da geografia de duas maneiras: ensinando-a objetivamente, com um espírito republicano e nacional; e mostrando, graças à lição das coisas e às saídas de campo, o que o contato direto com o mundo pode ensinar à criança

O impacto das ideias de Rousseau é tão profundo que a nova geografia que se configura no fim do século XIX não pode se conceber sem tratar do mundo tal como ele é, sem ser uma disciplina prática. (CLAVAL, 2013, p. 3).

E atualmente, qual o *status* do trabalho de campo dentro da Geografia?

Enquanto procedimento metodológico adotado em projetos de pesquisa ou em investigações de mestrado e doutorado em Geografia, o trabalho de campo continua ser relevante como uma das fontes privilegiadas de informações sobre os espaços a serem pesquisados. No entanto, durante a formação de professores de geografia ou em Pedagogia, a presença do trabalho de campo tem sido marginal.

Enquanto antigas discentes e, atualmente, enquanto formadoras de professores (tanto na Geografia quanto na Pedagogia), podemos dizer que o que se observa é uma presença tímida do trabalho de campo na formação de professores de Geografia e sua ausência na formação de professores em geral.

Na licenciatura em Geografia, o trabalho de campo, há décadas, tem sido utilizado como constatação de teoria. Há pontos positivos nesse tipo de trabalho de campo; o discente vê e interage com lugares onde a discussão teórica apreendida em sala de aula se faz concreta, tendo a oportunidade de vivenciar ou notar detalhes antes não levantados. No entanto, nessas idas à campo o papel do discente é, predominantemente, de um observador passivo: o professor já possui de antemão uma explicação pronta para cada ponto de parada do trabalho de campo. Nesse sentido, a ida à campo se assemelha muito a uma visita guiada, onde o expectador deve observar, ver, mas não necessariamente criar ou protagonizar um processo cognoscente.

³ Vale lembrar que a Geografia brasileira é altamente tributária da Geografia Francesa do início do século XX; sendo que os primeiros cursos universitários de geografia no Brasil foram construídos por delegações de franceses especialmente contratados para isso, em meados do século XX.

À despeito de sua marginalização, qual o lugar do trabalho de campo na formação de professores? Esta foi primeira pergunta que nos motivou a começar esta escrita juntas. Mas também perguntamos: por que nos voltamos ao trabalho de campo? Uma resposta imediata e superficial é: somos geógrafas e professoras de Geografia. Para nós, isto talvez indique que está subentendido que trabalhos de campo compõem nosso fazer-saber neste campo de formação. No entanto, junto com esta suposição, nos perguntamos: isto é comum às outras licenciaturas que não a de Geografia? Isto integra a formação de professores, sobretudo das/os discentes de Pedagogia? Qual o lugar do trabalho de campo na formação inicial e continuada de professores?

Para seguirmos com estas e outras questões, escolhemos narrar algumas experiências que vivemos juntas e com turmas separadas para construirmos uma reflexão teórico-metodológica sobre este tema. Optamos por alguns recortes para este texto, como priorizar o trabalho com e na cidade e um modo de escrita ensaística que se mostrará pela tessitura de nosso encontro teórico-metodológico marcado pela Educação, Geografia, Psicanálise e Fenomenologia. Este recorte já nos indica a possibilidade plural de nos encontrarmos em torno dessa temática. O convite é para que outras bases epistemológicas possam se aproximar através da presença de leitores desse texto, da cidade e da experiência urbana em diferentes escalas.

Temporalidades, geograficidades e narrativas

Em 2020 trabalhávamos em duas instituições federais no estado de Minas de Gerais (Universidade Federal de Juiz de Fora / Instituto Federal de Minas Gerais, *Campus* Ouro Preto) e decidimos fazer um trabalho de campo em Juiz de Fora com a turma de estudantes de Geografia IFMG/Ouro Preto. Desde o início sabíamos o que gostaríamos de priorizar: a experiência subjetiva e espacial de cada participante. Junto com isso, estava presente nossa concepção de formação de professores que inclui esta experiência como mais um elemento na construção dos saberes profissionais de nossos estudantes. Isto já era uma escolha teórico-metodológica, ou seja, existem muitos modos de fazer campo e estamos escrevendo a partir de experiências circunscritas ao nosso fio de coerência epistemológica. E qual o nosso? Uma resposta que é nosso ponto comum: a Geografia Humanista.

Na história do pensamento geográfico, muitas escolas orientam epistemologicamente a constituição da Ciência Geográfica. Nosso modo de fazer geografia se encontra e é marcado por uma escola que inclui, por exemplo, a memória e a imaginação na experiência espacial. Um dos geógrafos que se tornaram inspiração para a constituição do campo de reflexão conhecido como Geografia Humanista é o John K. Wright que, em seu texto seminal (oriundo de sua palestra por ocasião da tomada de posição como presidente da *American Geographical Society*, em 1946) discorre sobre o papel da imaginação (sobretudo aquela, subjetiva e estética) para conhecer as geografias dos lugares.

O geógrafo adverte “Eu tenho um lugar de veraneio na costa do Maine. Vocês geógrafos não sabem nada sobre ele, exceto o que vocês podem razoavelmente inferir a partir de sua familiaridade geral com a região na qual ele está” (WRIGHT, 2014, p. 7); esta advertência é para enfatizar que, a geografia deste lugar só está acessível na vivência dele e a partir de uma postura ou abertura do geógrafo à forma como esse lugar é visto e ao mesmo tempo desperta a imaginação. Wright (2014) está enfatizando, portanto, que para fazer geografia ou, dito de outra forma, produzir conhecimento acadêmico do espaço é preciso (além de metodologias já clássicas da academia científica): estar no lugar, sentir o lugar, andar no lugar, ser invadido pelo lugar, atentar à imaginação que brota na relação direta com o lugar. E este é o sentido de Geografia, de fazer geográfico e, sobretudo, de trabalho de campo, que nós esposamos aqui.

Imbuídas dessa postura de fazer geográfico, construímos e vivenciamos a atividade de campo, no ano de 2019, buscando essa geografia que se perfaz no encontro entre a pessoa e o espaço. Geografia oportunizada por um trabalho de campo que em geral, tinha quatro dias e adentrava em três cidades; sendo uma delas Juiz de Fora.

Assim, caminhamos em direção às cidades.

O olhar para as cidades pode dar um prazer especial, por mais comum que possa ser o panorama. Com a obra arquitetônica, a cidade é uma construção no espaço, mas uma construção em grande escala; uma coisa só percebida no decorrer de longos períodos de tempo. O design de uma cidade é, portanto, uma arte temporal, mas raramente pode usar sequências controladas e limitadas de outras artes temporais, como a música, por exemplo. Em ocasiões diferentes e para pessoas diferentes, as sequências são invertidas, interrompidas, abandonadas e atravessadas. A cidade é vista sob todas as luzes e condições atmosféricas possíveis. (LYNCH, 1997, p. 1).

Uma cidade com “ocasiões diferentes e para pessoas diferentes”, assim estava circunscrito o encontro entre alunos de Ouro Preto. Mas por que escolheram a cidade

localizada na Zona da Mata Mineira? Como esta escolha, como se encontram com a cidade? Como a cidade pôde atravessar o modo de ser professor e professora?

Começamos um *tour* de ônibus pela cidade em direção ao campus da UFJF e fomos conversando sobre palavras que lhes vinham à mente quando falávamos Juiz de Fora. Nenhum aluno disse alguma definição do IBGE para destacar a extensão territorial, quantidade de habitantes, tipo de serviços ou dados altimétricos, ainda que eles também compoñham nossa leitura urbana.

Em seguida, nos dirigimos para o centro da cidade e, ao invés de fazermos uma apresentação canônica sobre os monumentos e história oficial da cidade, optamos por uma atividade em direção à micro história vivida por pessoas que transitavam próximas aos locais em que passávamos. Marcamos um tempo para que cada um de nós pudesse sair para conversar com as pessoas, ler a paisagem, sentir o lugar e deixar-se conduzir pelo caminhar pelo centro da cidade. Não sabíamos com quem conversaríamos e tampouco sobre o conteúdo das conversas. Tínhamos uma marcação de tempo, um tema (centro da cidade) e um ponto para nos encontramos após a atividade. Este ponto de encontro recebeu seu nome, mas não foi dado mapas aos discentes e não foi dadas indicações sobre como chegar; fazia parte do trabalho de campo se lançar na cidade, desenvolver formas de a descobrir, de se movimentar por ela.

Esta atividade foi desenvolvida com práticas de conversas biográficas (MARANDOLA JR., 2014) através das quais podemos ouvir narrativas das pessoas em uma reciprocidade que uma conversa supõe, de modo que aquilo que é exposto sobre suas vidas fosse respeitado e acolhido (DIAS, 2019). Não havia uma estruturação prévia das perguntas nem a busca por uma resposta, mas a abertura ao encontro com o outro. Dessa forma, ainda que o tema do centro da cidade estivesse colocado, não tínhamos um agrupamento prévio das respostas e, para este texto, escolhemos alguns trechos para construirmos nossa reflexão.

Quando optamos por indicar que os alunos pudessem ter uma experiência no centro da cidade mediada por lembranças de outras pessoas, estávamos fazendo uma aposta naquilo que poderia emergir. O geógrafo humanista David Lowenthal (2015) destacou a importância dos estudos sobre o passado através da sucessão de acontecimentos. Com a narrativa, esta sucessão não é linear e pode apresentar saltos temporais marcados por encadeamento da oralidade.

Para Ricoeur, “o ato de se lembrar produz-se quando transcorreu um tempo. E é esse intervalo de tempo, entre a impressão original e seu retorno, que a recordação percorre” (RICOEUR, 2007, p. 37). E nosso interesse naquele trabalho de campo se voltava ao intervalo, à lembrança e aquilo que poderia ser narrado para um estudante recém-chegado na cidade.

Quando nos voltamos à não linearidade cronológica, também nos dirigimos para outros modos de organização e periodização do tempo marcadas pela experiência subjetiva. Havia um pipoqueiro que entre a venda de um pacote de pipocas e outro nos contou que estava naquele ponto há muitas décadas. Isto nos permitiu fazermos perguntas sobre o passado vivido por ele até que nos surpreendemos com seu modo de marcar a passagem do tempo: pelos prefeitos da cidade. Ela narrava sua experiência com a cidade pelo tempo de gestão de cada prefeito e era comum nos dizer: “isto foi no tempo do prefeito Tarcísio” ou “ah! Me lembro de quando isto aconteceu, foi no tempo do prefeito Custódio”. Isto nos coube a reflexão, como narramos nosso tempo vivido?

Uma outra aluna conversou com uma mulher, moradora de Juiz de Fora, de aproximadamente 40 anos que lhe disse: *“O centro me lembra minha adolescência porque não tinha nada de celular, então, a gente marcava, eu e minhas amigas, naquele relógio (apontando para um relógio de rua). Aí a gente passeava, lanchava e depois ia embora. Hoje nem olho para aquele relógio porque também nem marcamos mais desse jeito com as pessoas.”*

Existe no intervalo uma presença ausente que outrora foi percebida e experimentada. Ela é composta por elementos disparadores de lembranças de experiências vividas em outro tempo e espaço. Para Ricoeur (2007), a memória é caracterizada inicialmente como afecção na distinção de recordação num fato em que o antes e o depois existem no tempo.

Na fala dessa moça não há uma preocupação em datar os encontros com as amigas, mas há um grifo na diferença das temporalidades incidindo nos usos espaciais simbolizados por aquele relógio. Então, se um aluno do IFMG/Ouro Preto chega em Juiz de Fora e olha para aquele relógio não haverá registro dessas histórias vividas, mas quando incluimos a possibilidade de conversar com as pessoas, o relógio também se altera e deixa de ser apenas a materialidade da presença na rua. Há o relógio, mas também histórias disparadas por sua presença no tempo presente indicando as ausências do tempo passado.

Poderíamos indagar como, “quando a afecção está presente, mas a coisa está ausente, nós nos lembramos daquilo que não está presente [...], de que nos lembramos então? [...]. Como podemos, ao perceber uma imagem, lembrar-nos de alguma coisa distinta dela?” (RICOEUR, 2007, p. 35-36).

A narrativa nos permite pensar como diferentes temporalidades e geograficidades podem ser manifestadas em nosso cotidiano e fazer científico. Ao narrar, o sujeito presentifica diferentes tempos-espacos da experiência vivida. Com a fala no presente sobre aquilo que foi vivido outrora, estamos diante da memória através da lembrança da experiência vivida e experiência narrada.

Nossas experiências são espacializadas e temporalmente vividas, embora façamos uma contagem que se apresenta como o somatório dos anos, algumas lembranças possuem vivacidade e intensidade que parecem romper com a cronologia. Uma característica do Inconsciente, importante para este trabalho, é que seus processos “são atemporais, isto é, não são ordenados temporalmente, não são alterados pela passagem do tempo, não têm relação nenhuma com o tempo” (Freud, 2010 [1915], p. 128). Esta referência do tempo cronológico está ligada ao sistema consciente, mas há a força da atemporalidade na fala das pessoas durante o campo.

Um senhor com 75 anos estava em uma lanchonete e contou ao estudante: “*Do que eu me lembro aqui do centro? (Risos) Do carnaval. (Risos) A gente subia e descia essa rua com nosso batuque fazendo o carnaval. Tinha confete e as pessoas jogavam serpentina dos prédios. Parecia com o último dia do ano que os escritórios faziam chuva de papel picado e jogavam pelas janelas. Depois foi acabando isso e não tem mais carnaval assim aqui nesse calçadão.*”

Aquele senhor sorria e se animava ao contar como se estivesse diante de algo vivido há décadas. Algo que foi experienciado e gerou marcas pode ser vivido como se “o tempo não tivesse passado”. Uma experiência pode ser narrada como se a pessoa ainda estivesse diante do ocorrido, mas se não nos dirigimos às pessoas, como saberemos das temporalidades que compõem esses espaços na presença de histórias com os lugares?

Há um outro aspecto importante presente na forma como as lembranças emergiram para aquele senhor. Ele falava do carnaval ou de algum 31 de dezembro? Observe como uma passagem sutil entre as duas festividades e ao mesmo tempo um encadeamento entre elas. Além disso, há um descolamento da espacialidade da rua do centro para a centralidade do

carnaval. Nossa base teórica nos permite ler esse modo de narrar pelos mecanismos psíquicos do sonho nomeados por Freud de condensação e deslocamento.

Para Freud (2014 [1916-1917]), com a condensação e deslocamento, elementos latentes podem se apresentar como reunidos em uma unidade no sonho manifesto. Para exemplificarmos, é comum escutarmos que alguém sonhou uma pessoa com aparência X, mas que usava roupas como de uma pessoa Y, que fazia algo no sonho como uma pessoa Z, mas que ainda sim pode fazer alguém dizer: “sonhei com você”. Três pessoas estão misturadas e reunidas em uma única pessoa. Esse mecanismo da condensação pode unir pensamentos diferentes em um sonho manifesto, através da mistura de pessoas, objetos ou lugares, em um entrelaçar que nos apresenta um material e se remete a outro. “É com a deformação, modificação e reordenamento que o deslocamento atua, então, um elemento latente é substituído por outro mais distante e mais irrelevante, o que auxilia o sonho parecer-nos estranho. Um conteúdo importante pode se fazer presente em situações aparentemente irrelevantes e por meio de formações substitutivas” (DIAS, 2019, p. 97).

Carnaval, 31 de dezembro, papel picado e confete se juntam em torno da alegria vivida entre amigos no caminhar pelas ruas do centro da cidade. Isto acontece junto e sem que seja deliberado pela lembrança ou pela ação de narrar. Algo possível na linguagem através do mesmo mecanismo de condensação. Não há um equívoco e tampouco a necessidade de dizer àquele senhor que carnaval e véspera de Ano Novo são datas distintas e que não deveriam ser mencionadas juntas para falar sobre o centro da cidade.

Esta perspectiva nomeada pelo lugar geopsíquico (Dias, 2022) considera o lugar pela plasticidade da topologia que nos permite ler de forma flexível isto que ocorre quando um falante se põe a falar sobre os lugares. Um lugar em sua espacialidade e temporalidade pode se enlaçar a outros por meio do sujeito que nos fala e, ainda assim, preservar o que poderia ser a especificidade de cada um deles. “Com a topologia, é possível trabalharmos com transformações espaciais contínuas nos objetos, como deformações que esticam, encolhem, torcem e dobram as formas e com elas podemos, geograficamente, nos perguntar sobre lugares e sobre relações espaciais que estabelecemos na e com Terra” (DIAS, 2025, p. 4),

Esta plasticidade de inspiração na topologia aprofundada pelo psicanalista Jacques Lacan (2003 [1961-1962]), trabalha não com a literalidade das formas geométricas, mas com as dinâmicas e funcionamentos do inconsciente “estruturado, tramado, encadeado, tecido de linguagem” (Lacan, 1988 [1955-1956], p. 142). Por meio dessa estrutura, somos marcados

por significantes e nossa experiência com os lugares é atravessada por essas marcas e impressões psíquicas como efeito do significante (TYSZLER, 2011).

Neste caso, quando perguntamos para as pessoas sobre o centro da cidade, podemos observar que, apesar de estarmos no mesmo local, as repostas nos conduziam para significantes de suas histórias. Não podemos afirmar que carnaval e o centro da cidade sejam condensados para todas as pessoas, mas podemos ler que para aquele senhor Carnaval se faz presente como significante e não um vocábulo qualquer.

O lugar geopsíquico como significante integra uma cadeia singular de significantes onde cada elemento “faz referência a toda uma série de coisas a significar, e, inversamente, cada coisa a significar é representada em vários significantes” (LACAN, 2009 [1953-1954], p. 346) operando no sujeito e, portanto, na sua relação com os lugares. Ao perguntarmos pelo centro, as respostas dizem dos falantes, dizem do centro, mas especialmente, de um contínuo topológico entre lugar e falante. Falar sobre um é falar sobre o outro, junto.

Um outro participante nos contou sobre sua experiência. *“Nunca tinha caminhado pelo centro de alguma cidade olhando para cima. Centro para mim é sempre corrido, com alguma coisa para fazer, mas hoje eu vi os prédios. Sabe? Não vi só as placas com os nomes das lojas, eu vi as janelas, as sacadas e até gente tomando café olhando o movimento. Era como se o centro fosse outro. Fiquei com vontade de fazer isso na minha cidade também”*.

Outra característica importante do lugar geopsíquico está ligado ao movimento e ao prazer. Para Freud (2010 [1920]) a regulação dos processos psíquicos está ligada ao princípio do prazer. Com este processo que opera em cada um de nós não apenas buscamos o prazer, mas também o encontramos ao evitarmos o desprazer. O estudante caminha com satisfação ao descobrir outro ponto de vista para o centro de Juiz de Fora e indica a continuidade por meio dessa busca em outra cidade. O replicável não será a paisagem, mas o prazer em continuar a descoberta que se deu em Juiz de Fora. Mas neste caso, é sobre Juiz de Fora ou sobre este encontro topológico entre ele e o que foi vivido no centro?

Este movimento está ligado aos elementos dos circuitos pulsionais com estímulos internos e estímulos que marcam o modo como vivemos o mundo e, portanto, também nos deslocamos nos trabalhos de campo. O que chama um estudante na paisagem urbana difere do que chama outro e isto se relaciona com nossas histórias pulsionais.

Depois do tempo para as conversas, nos reunimos novamente para contar para turma sobre o que havíamos escutado. Uma roda no centro da cidade chamou a atenção e outras

pessoas foram se aproximando e participando de nossa aula em campo. Alguns perguntavam sobre que fazíamos no centro da cidade, outros também contavam suas lembranças e outros apenas nos acompanhavam.

Um trabalho de campo inclui aquilo que não foi previsto, isto significa que entre começarmos e terminarmos uma atividade muitas situações podem ser vividas e a questão é como elas farão parte de nosso roteiro? A proposta nunca foi um caminho turístico ou uma fala museal canônica em cada monumento que decidíssemos parar, mas ao contrário, como deixar emergir a força no lugar junto com um roteiro de trabalho?

E como incluir o que poderia ser nomeado como intempéries? Como fazer um trabalho de campo com sol, chuva ou vento? Em que as condições atmosféricas incidem na experiência com o lugar? Antônio Bispo dos Santos, também conhecido como Nêgo Bispo, nos ajuda a caminhar com essas questões. No livro “A terra dá, a terra quer” o encontro com a terra na Terra nos abre possibilidades de trabalho enquanto lemos suas lembranças marcadas na espacialidade da experiência.

Pulsam também as memórias de amanhecer em uma casa construída com materiais locais, com uma parte do teto feita de telhas de adobe cru e outra parte feita de palha e madeira. A parte da casa levantada com adobe cru e teto de telha era o cômodo em que dormíamos. Como o clima tendia a ser mais ameno à noite, aquele era o espaço adequado para dormir.

A parte da casa com paredes de taipa e teto de palha, por incrível que pareça, apesar do risco do fogo era o espaço da cozinha, exatamente porque as palhas e a taipa são térmicas. Aquele espaço esquentava menos durante o dia, e era onde se acendia a fôrnalha a lenha. O outro cômodo, de teto de palha e paredes feitas com varas secas, era onde se realizavam atividades coletivas como o tear, pois o espaço onde se tecia precisava ser mais ventilado. A nossa arquitetura era adequada às atividades praticadas ao longo do dia em cada um dos seus espaços. (BISPO DOS SANTOS, 2023, p. 12-13).

Enquanto caminhávamos pela rua, um aluno disse: “Nossa! Esta rua parece um corredor de vento. Quando andei para outra rua não tinha vento, mas volto para cá e venta. O que é isso? Vocês também sentiram?”. Naquele momento tivemos a oportunidade, a partir da própria experiência do estudante, de sentirmos o conceito de ventos anabático e catabático. Nossa localização na base do Morro do Cristo entre ele a região baixa do Rio Paraibuna nos fazia sentir aquele vento ascendente em direção à encosta impulsionado pelo aquecimento solar na superfície. Dito de outra forma, o vento anabático sobe a encosta e o catabático desce, então, dependendo no momento, horário e aquecimento solar em que realizamos o campo, podemos sentir o vento em direções distintas.

Uma aluna nos conta em seu relatório de campo: *“Não reparei muito a paisagem pois o dia estava chuvoso. A chuva não dava trégua mesmo assim encontramos com a professora Juliana para uma atividade que a princípio seria no centro, mas por causa da chuva tivemos que mudar de planos e realizar primeiro na própria Universidade. Não sei se foi a chuva, mas não consegui me sentir atraída em explorar aquele local.”*

Se estamos considerando os diferentes modos de nos relacionarmos na e com a Terra, não é possível romantizarmos uma ideia de que sempre a Terra nos chama ao movimento de encontro. Com esta aluna, a chuva dispersou, por ela atrapalhou e talvez tenha dificultado a abertura ao lugar. Isto também é incluído nesta perspectiva de trabalho de campo na formação de professores. Há um sujeito que vivencia para além de adjetivos como boa ou ruim a experiência. Houve a presença da chuva e isto incidiu no modo como pôde ou não, “se sentir atraída em explorar aquele local”.

De acordo com Éric Dardel (2011), a geograficidade como nossa condição terrestre diz sobre a relação que nos liga à Terra. Não podemos afirmar sobre a ligação desse estudante com a Terra, mas há em sua percepção sua sensibilidade que ao falar em voz alta se transformou em conceituação. Uma fala que, como um presente, nos permitiu trabalhar a experiência e o saber da experiência (Larrosa, 2002). “Somos seres terrestres falantes e o modo como somos e habitamos nosso Planeta é único. Cada um de nós vive a abertura à experiência geográfica de uma forma e isso incide em nossa leitura e apresentação de mundo” (DIAS, 2024, p.19).

Se estamos olhando para o trabalho de campo na formação inicial e continuada de professores, estamos fazendo um exercício de deixá-lo de modo ampliado à educação e não restrito à ciência geográfica. Ainda que possamos manter os conteúdos específicos de cada componente curricular, caminhamos em direção às pessoas que vivem o que muitas vezes apenas conceituamos. Para isso, vamos destacar duas presenças importantes neste processo: a escuta e o registro de campo.

Escuta

Com a Psicanálise, Freud se voltou àquilo que alguém diz sobre o que lhe vem à mente. O ato de falar a alguém adquiriu sua especificidade com a Psicanálise. Pela escuta, Freud (2013 [1910]) verificou a existência de uma cadeia de lembranças com resíduos e símbolos mnêmicos ligados ao que havia sido vivido outrora. Evidenciar a palavra no

tratamento fez Freud colocar em destaque o saber do paciente, por meio de sua fala e seguimos com este princípio.

Tem-se aí a dupla basal da metodologia psicanalítica: o analisante fala (descompromissado com o sentido, numa associação dita livre) e o analista incide sobre esse discurso através das pontuações, interpretações e construções que opera sobre ele, não em qualquer momento, mas nos interstícios da fala nos quais algo do inconsciente aflora, nos momentos de ‘abertura’ nos quais o que estava oculto se revela por meio de lapsos, atos falhos, repetições, etc., no fluxo incessante da linguagem. (HOMEM, 2012, p. 71).

Quando escolhemos um determinado ponto da superfície da Terra para realizamos um trabalho, com quem nos encontraremos? Quais histórias compõem este lugar escolhido? Como escutar nossas histórias se encontrando nesse lugar? Qual o lugar dos professores e professoras na condução dessas atividades? Como incluir o que escutamos no campo como sendo o próprio campo?

Para o psicanalista francês Roland Chemama (1995), “a descoberta freudiana pressupõe a existência de um psiquismo inconsciente, que nos determina, sem que o saibamos, inconsciente que não é uma simples ausência da consciência, mas o efeito estrutural de um recalçamento” (CHEMAMA, 1995, p. 167). Um trabalho de campo que tem como base a palavra, a escuta e a leitura do mundo também pressupõe não “privilegiar *a priori* qualquer elemento do discurso, o que implica que deixe funcionar o mais livremente possível a sua própria atividade inconsciente e suspenda as motivações que dirigem habitualmente a atenção” (LAPLANCE; PONTALIS, 1997, p. 40).

Quando nos dirigimos às pessoas no trabalho de campo, não temos qualquer garantia que elas falarão conosco. Se há conversa, caminharemos com as palavras que nos chegam, nos tocam e nos atravessam.

Primeiro é preciso saber tocar suavemente no outro, tatear hospitaleiramente e com delicadeza as palavras, deixar algum intervalo para ouvir o silêncio que atravessa a troca de palavras e de turnos. Torna-se uma espécie de caverna, lisa e sem muitas rugosidades, um tambor de reverberação é uma tarefa difícil, pois significa silenciar suas próprias vozes, antecipações e preconceitos quando se está a escutar o outro. (DUNKER; THEBAS, 2021, p. 114).

Naquele trabalho de campo além de nós duas estava um outro colega de profissão e nos reencontramos seis anos depois para participarmos de um evento acadêmico sobre ensino de Geografia. Imediatamente em nosso reencontro ele disse: “*Agora trabalho com a palavra*

no trabalho de campo.” Ele me contou que ter vivenciado aquele campo conosco o marcou de tal modo que isto incidiu na forma como tem conduzido suas aulas e atividades de campo.

A escuta também atravessa diferentes tempos e não apenas no momento da conversa de campo. “Há tempo de nos encontrarmos com a palavra que nos atravessa; tempo para o trabalho de elaboração subjetiva, do estudo, da pesquisa e abertura da palavra; e o tempo da sistematização e apresentação do palavar, seus efeitos e desdobramentos. Não há uma cronologia, apenas o tempo de escuta e trabalho da palavra” (DIAS, 2024, p.20).

Registros de campo e lugares geopsíquicos

“O campo tem o objetivo do descobrimento, esperando-se que dele venham à tona hipóteses. Por isso, o campo, em primeiro lugar, serve à descrição; só mais tarde ele poderá ser utilizado para a reflexão sobre hipóteses ali surgidas e nas análises do pesquisador” (MARANDOLA JR., DE PAULA; PIRES, 2006, p. 463). Se estamos diante de uma perspectiva epistemológica de trabalho de campo que aposta no depois, no *a posteriori*, também estamos com duas possibilidades de registro dessa experiência. Uma que ocorre com os registros psíquicos na experiência que poderão produzir efeitos e trabalho subjetivo com aquilo que nos marca, incluindo os processos conscientes e inconscientes. Outra que acontece com e a partir dos registros de campo que também poderão compor nossa elaboração subjetiva da experiência e na construção de saberes profissionais.

Escolhemos três modos com suas bases teóricas para considerarmos esses registros. Uma que considera o diário de campo como “expressão dessa subjetividade cuja geografia não pode se limitar aos conteúdos teóricos, mas a educação geográfica que envolve o geográfico como expressão de uma subjetividade em expansão, que se projeta em imaginação e criatividade (DIAS; DAL GALLO, 2018, p. 18).

A segunda a partir da articulação da escuta em psicanálise com os efeitos ético-metodológicos dos escritos de Walter Benjamin acerca do tema da experiência e do flâneur em Baudelaire, apresentados por Rose Gurski (2019). A partir desse encontro teórico-metodológicos, enquanto um modo de analisar os discursos da cultura, o ensaio-*flânerie* permite que o pesquisador flane por entre as narrativas fazendo falar os paradoxos e interrogações dos sujeitos (GURSKI, 2019).

A terceira a partir do palavrado e a Geografia da Escuta (DIAS, 2024) que caminha pelas palavras ditas pelas pessoas com as quais nos encontramos. Como um convite à escuta e à abertura que a palavra faz quando nos marcam no campo, seja ele antes, durante ou depois de seu registro. Um caminho feito pelas palavras que sulcam o próprio caminhar do trabalho. Então, como seguir e flunar com os registros?

Uma aluna escreve em seu registro de campo: *“Lugares esses que se formaram quase que de forma oposta, pois ao pensar em Juiz de Fora aquilo que veio em minha mente foi a percepção de lá relatada pela Mariana, uma amiga de longa data, que tem um sentimento de pertencimento e de paixão pela cidade muito forte. Junto com esses sentimentos a muito tempo por ela descrito a mim, veio também uma sensação de alegria e liberdade, visto que nossa amizade foi toda construída em momentos de férias em um distrito de Itaúnas, uma vila pequena de chão de terra batida com uma praia que muitas vezes fica quase deserta, dunas de areia, rio, mata nativa preservada, tranquilidade, simplicidade e Forró. Acredito que tais características e sentimentos fizeram com que eu esperasse que Juiz de Fora me trouxesse sensações parecidas com estas que sempre vivi em Itaúnas e que a paixão da Mariana pela cidade significaria obrigatoriamente que eu também me sentiria assim quando estivesse lá, já compartilhamos também o mesmo sentimento pela pequena vila no norte do Espírito Santo”*.

A aluna em seu registro nos apresentava com três características de lugares geopsíquicos. Não sabemos se ela escreve sobre Juiz de Fora, Itaúnas ou Espírito Santo. Mas pela dinâmica psíquica da condensação, o lugar geopsíquico opera na linguagem e junta os três locais como se a aluna continuasse a falar somente de Juiz de Fora. Ao mesmo tempo, uma segunda característica se faz presente: a transferência

Com o lugar geopsíquico, “quem faz o lugar são as pessoas” (DIAS, 2019a, p. 122). Para Freud, a transferência é desvelada na análise, como também inerente ao humano e nos diz sobre o modo como a vida amorosa é conduzida (FREUD, 2011[1925]; FREUD, 2010 [1912]). A transferência envolve vínculo afetivo e o “lugar geopsíquico é constituído e vivido através das relações significativas que estabelecemos com as pessoas com as quais temos um forte vínculo transferencial” (DIAS, 2025, p. 10).

Com essa perspectiva, a fala da aluna tem uma centralidade na experiência com ela partilhada por Mariana, ao ponto de imaginar que poderia viver sensações parecidas em Juiz de Fora. Há um deslocamento da cidade para alguém, de Juiz de Fora para Mariana, sua amiga.

Quando ela se pôs a falar, uma terceira característica sobre os lugares geopsíquicos se presentificou: sujeito e Terra. O lugar geopsíquico é vivido e constituído entre as dinâmicas psíquicas e as dinâmicas terrestres (DIAS, 2019, 2022, 2025]. A aluna ao falar de sua amiga e das férias compartilhadas, nos apresenta Itaúnas, *“veio também uma sensação de alegria e liberdade, visto que nossa amizade foi toda construída em momentos de férias em um distrito de Itaúnas uma vila pequena de chão de terra batida com uma praia que muitas vezes fica quase deserta, dunas de areia, rio, mata nativa preservada, tranquilidade, simplicidade e Forró”*. Topologicamente, há uma plasticidade no lugar que é praia com dunas, areia e mata nativa como grafias terrestres, mas há também a amizade, a alegria e a liberdade vividas nessa relação.

Uma outra aluna relatou sua percepção antes de realizar o trabalho de campo e como isto emoldurou o modo como se dirigiu à Juiz de Fora e ao Rio de Janeiro. *“Na minha cabeça criei o espaço e as relações que se davam dele, embasada nas coisas que ouvi de familiares e colegas e também pelas mídias, pensei em não ir, estava tomada por um medo que me paralisava, e acabei perdendo a minha paz só pensando nesta viagem, na relação de como seria e se voltaria viva de lá”*.

Se o lugar geopsíquico considera topologicamente as dinâmicas internas e externas, esta aluna sinaliza a criação de espaços que seriam Juiz de Fora e Rio de Janeiro, porém, caracterizado pelas experiências mediadas por suas relações transferenciais, que sinalizavam muito perigo. Sua leitura e escuta se encontraram com o medo e marcavam sensorialmente a geografia de seu corpo que parecia paralisado.

Com os lugares geopsíquicos, o movimento também apresenta centralidade. Movimento de ir ao encontro ou de evitá-lo. *“Os movimentos estão atrelados topologicamente à história de vida reguladas pelos princípios do prazer e realidade”* (DIAS, 2025, p. 13). Para Freud (2010 [1920]) a regulação dos processos psíquicos é marcada pelo que chamou de princípio do prazer marcado pela busca do prazer e por evitar o desprazer. O medo da aluna de ir ao encontro dessas cidades é grifado pela substituição do princípio do prazer pelo princípio da realidade e nos diz: *“O tempo estava chuvoso vaziam dias, e não cessava, então inconscientemente comecei a pensar que a chuva pudesse ser benéfica, fazendo com que ficássemos mais dentro do ônibus do que andando pelas ruas, correndo riscos.”*

Essas falas sinalizam diferentes modos como cada estudante, futuros professores estiveram presentes antes, durante e depois do trabalho de campo e nos ajudam a refletir: é

possível realizar um trabalho de campo na formação de professores que inclua a singularidade subjetiva de cada um de nós?

Considerações finais

Se no início nos voltamos aos trabalhos de campo em Geografia, ao final nos encontramos com a dimensão geográfica do trabalho de campo da formação de professores em suas diferentes licenciaturas. A experiência humana em sua espacialidade e subjetividade marcaram o modo como cada estudante pôde estar presente naquele campo em Juiz de Fora. Uma questão se coloca: aquela era uma turma de futuros professores, como supor que tudo o que nos relataram ficaria de fora de seus saberes profissionais?

Nossas perspectivas teórico-metodológicas apontam para o caminho contrário, para modos de nos tornarmos professores onde estão incluídas nossas singularidades subjetivas na experiência com e na Terra. O que faria ou fará aquela estudante que com o medo que a paralisava em direção ao trabalho de campo, quando ela mesma puder propor um trabalho aos seus futuros alunos? Não sabemos. Mas apostamos que ela poderá considerar que o medo compõe o caminho de alguns estudantes em direção aos lugares. Do mesmo modo, a alegria e a liberdade para alguns e tantos outros modos que sequer conhecemos e que marcam topologicamente o encontro entre sujeitos e lugares.

E você, já fez Trabalhos de Campo em sua formação inicial e continuada? Esperamos que eles possam ser circunstâncias que mobilizem saberes subjetivos na construção de saberes profissionais por meio da experiência espacial na Terra.

Referências

- BISPO DOS SANTOS, Antônio. **A terra dá, a terra quer**. São Paulo: Ubu Editora, 2023.
- BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista brasileira de educação**, p. 20-28, 2002.
- CLAVAL, Paul. O papel do trabalho de campo em geografia: das epistemologias da curiosidade às do desejo [*Le rôle du terrain en géographie: des épistémologies de la curiosité à celles du désir*]. **Confins**, n. 17, 2013.
- DARDEL, Eric. **O Homem e a Terra**: natureza da realidade geográfica. Trad. Werther Holzer. São Paulo: Perspectiva, 2011.

CHEMAMA, Roland. **Dicionário de Psicanálise**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul Ltda, 1995.

DIAS, Juliana Maddalena Trifilio. **Lugar geopsíquico: contribuições da Psicanálise para uma Epistemologia da Geografia**. 2019. Tese de Doutorado. Tese (Doutorado em Geografia) – Programa de Pós-Graduação em Geografia, Universidade Estadual de Campinas, Unicamp.

DIAS, Juliana Maddalena Trifilio. **Lugar geopsíquico: onde a Psicanálise e a Geografia se encontram**. Goiânia: C&A Alfa Comunicação, 2022.

DIAS, Juliana Maddalena Trifilio. Geografia da escuta: a possibilidade de caminho com as palavras no fazer geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 14, n. 24, p. 05-25, 2024.

DIAS, Juliana Maddalena Trifilio. Lugar geopsíquico: o encontro entre as dinâmicas terrestres e as dinâmicas psíquicas. **GEOUSP Espaço e Tempo (Online)**, São Paulo, Brasil, v. 29, n. 1, 2025.

DIAS, Juliana Maddalena Trifilio; DAL GALLO, Priscila Marchiori. A EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA À MARGEM DA CIÊNCIA GOETHEANA: a prática do diário da natureza. **Itinerarius Reflectionis**, v. 14, n. 2, p. 01-20, 2018.

FREUD, Sigmund. **Inconsciente**. [1915]. (Edição Cia das Letras das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. 12). Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FREUD, Sigmund. **Além do princípio do prazer**. [1920]. (Edição Cia das Letras das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. 14). Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FREUD, Sigmund. **A dinâmica da transferência**. [1912]. (Edição Cia das Letras das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. 10). Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

FREUD, Sigmund. **Autobiografia**. [1925]. (Edição Cia das Letras das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. 16). Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2011.

FREUD, Sigmund. **Cinco lições de psicanálise**. [1910]. (Edição Cia das Letras das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. 9). Trad. Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2013.

FREUD, Sigmund. **Conferências introdutórias à Psicanálise**. [1916-1917]. (Edições Cia das Letras das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. 13). São Paulo: Companhia das Letras, 2014.

GOMES, Paulo César da Costa. **Geografia e modernidade**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1996. 366 p.

GURSKI, Rose. A escuta-flânerie como efeito ético-metodológico do encontro entre Psicanálise e Socioeducação. **Tempo psicanalítico**, 51(2), 166-194, 2019.

HOMEM, Maria Lucia. **No limiar do silêncio e da letra:** traços da autoria em Clarice Lispector. São Paulo: Boitempo; EDUSP, 2012.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 1:** os escritos técnicos de Freud, 1953-1954. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 3:** as psicoses, 1955-1956. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1988.

LACAN, Jacques. **O seminário, livro 9:** a identificação, 1961-1962. Trad. Ivan Corrêa e Marcos Bagno. Recife: Centro de Estudos Freudianos do Recife, 2003.

LAPLANCHE, Jean; PONTALIS, Jean Bertrand. **Vocabulário da Psicanálise.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LOWENTHAL, David. **The past is a foreign country – Revisited.** Cambridge, Cambridge University Press, 2015.

LYNCH, Kevin. **A imagem da cidade.** São Paulo: Martins Fontes, 1997.

MARANDOLA JR., Eduardo José. **Habitar em risco:** mobilidade e vulnerabilidade na experiência metropolitana. São Paulo: Blucher, 2014.

MARANDOLA JR., Eduardo; DE PAULA, Fernanda Cristina; PIRES, Maria Conceição Silvério. Diários de campo: aproximações metodológicas a partir da experiência metropolitana (Campinas e Santos). **Novas metrópoles paulistas:** população, vulnerabilidade e segregação. Campinas: Nepo/Unicamp, 2006, p. 459-491.

MORAES, Antônio Carlos Robert. **A gênese da geografia moderna.** São Paulo: Hucitec/Annablume, 2002. 206 p.

RICOEUR, Paul. **A Memória, a História, o esquecimento.** Campinas: Editora da Unicamp, 2007.

TYSZLER, Jean Jacques. As metamorfoses do objeto. Clínica da pulsão, da fantasia e da letra. **Revista Tempo Freudiano.** Nº 9, setembro, 2011.

WRIGHT, John K. Terrae incognitae: o lugar da imaginação na geografia. **Geograficidade,** v. 4, n. 2, p. 4-18, 2014.

Recebido: agosto/2025.

Revisões requeridas: setembro/2025.

Publicado: novembro/2025.