

A Geografia na Contemporaneidade 3

Gustavo Henrique Cepolini Ferreira
(Organizador)



Gustavo Henrique Cepolini Ferreira
(Organizador)

A Geografia na Contemporaneidade 3

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora
Copyright © Atena Editora
Copyright do Texto © 2019 Os Autores
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora
Editora Executiva: Prof^a Dr^a Antonella Carvalho de Oliveira
Diagramação: Rafael Sandrini Filho
Edição de Arte: Lorena Prestes
Revisão: Os Autores

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores. Permitido o download da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

Conselho Editorial

Ciências Humanas e Sociais Aplicadas

Prof. Dr. Álvaro Augusto de Borba Barreto – Universidade Federal de Pelotas
Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof^a Dr^a Cristina Gaio – Universidade de Lisboa
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná
Prof^a Dr^a Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense
Prof^a Dr^a Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins
Prof^a Dr^a Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof^a Dr^a Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará
Prof^a Dr^a Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

Ciências Agrárias e Multidisciplinar

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano
Prof^a Dr^a Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul
Prof^a Dr^a Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

Ciências Biológicas e da Saúde

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás
Prof.^a Dr.^a Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

Ciências Exatas e da Terra e Engenharias

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

Conselho Técnico Científico

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)	
G345	A geografia na contemporaneidade 3 [recurso eletrônico] / Organizador Gustavo Henrique Cepolini Ferreira. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (A Geografia na Contemporaneidade; v. 3) Formato: PDF Requisitos de sistemas: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-439-9 DOI 10.22533/at.ed.399190307 1. Geografia – Educação. 2. Geografia humana. I. Ferreira, Gustavo Henrique Cepolini. II. Série. CDD 910
Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422	

Atena Editora
Ponta Grossa – Paraná - Brasil
www.atenaeditora.com.br
contato@atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

É com imensa satisfação que apresento a A Geografia na Contemporaneidade (Volume 3), cuja diversidade regional, teórica e metodológica está assegurada nos capítulos que a compõem. Trata-se de uma representação da ordem de quinze capítulos de todas as regiões brasileiras, com a contribuição de professores e pesquisadores oriundos de diferentes instituições da Educação Básica e Superior, bem como de centros de estudos e pesquisas.

Nesse sentido, ressalta-se a importância da pesquisa científica e os desafios hodiernos para o fomento na área de Geografia em consonância com a formação inicial e continuada de professores da Educação Básica.

A Coletânea está organizada a partir dos seguintes enfoques temáticos: o primeiro versa sobre os dilemas, conflitos, convergências e possibilidades para compreender o campo brasileiro e suas conceituações e contradições vigentes, as quais estão materializadas nos sete primeiros capítulos da Coletânea. O segundo retrata alguns panoramas sobre o Ensino de Geografia, a formação de professores e uma breve leitura sobre às bases do pensamento geográfico brasileiro.

Na sequência as contribuições tratam dos estudos das redes, políticas públicas relacionadas às obras viárias, geoturismo, patrimônio geológico-geomorfológico e os estudos climatológicos aplicados ao conhecimento geográfico e socioambiental.

Esperamos que as análises publicadas nessa Coletânea da Atena Editora propiciem uma leitura crítica e prazerosa, assim como despertem novos e frutíferos debates geográficos para desvendar os caminhos e descaminhos da realidade brasileira, latino-americano e mundial.

Gustavo Henrique Cepolini Ferreira

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
GEOGRAFIA AGRÁRIA E QUESTÃO AGRÁRIA NO CINEMA: ALGUMAS INDICAÇÕES PARA AS AULAS DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA	
Gustavo Henrique Cepolini Ferreira	
DOI 10.22533/at.ed.3991903071	
CAPÍTULO 2	16
QUEM TE DARÁ A TERRA SE NÃO FOREM TUAS MÃOS: PROJETO DE ASSENTAMENTO CHICO MENDES I (PRESIDENTE MÉDICI-RONDÔNIA)	
Tânia Olinda Lima	
Denes Luís Reis Pedrosa	
Rogério Nogueira de Mesquita	
Claudia Cleomar Ximenes	
Danúbia Zanotelli Soares	
DOI 10.22533/at.ed.3991903072	
CAPÍTULO 3	33
VENDA DO ZÉ MAJOR: ESPAÇO DE RESISTÊNCIA E PERMANÊNCIA CAMPONESA DA PEDRA LISA	
Geslayne Dias da Silva	
Raoni Ribeiro Guedes Fonseca Costa	
Edevaldo Aparecido Souza	
DOI 10.22533/at.ed.3991903073	
CAPÍTULO 4	45
MANEJO FLORESTAL COMUNITÁRIO COMO ALTERNATIVA DE SUSTENTABILIDADE: O CASO DO ASSENTAMENTO MARGARIDA ALVES EM NOVA UNIÃO, RONDÔNIA	
Lucas Ramos de Matos	
DOI 10.22533/at.ed.3991903074	
CAPÍTULO 5	58
AS ATIVIDADES AGROPECUÁRIAS E OS REFLEXOS AMBIENTAIS NA PAISAGEM RURAL PARANAENSE	
Sergio Fajardo	
DOI 10.22533/at.ed.3991903075	
CAPÍTULO 6	66
ABORDAGEM TERRITORIAL, GÊNERO E GEOGRAFIA	
Daiane Carla Bordulis	
Márcio Freitas Eduardo	
DOI 10.22533/at.ed.3991903076	
CAPÍTULO 7	79
EDUCAÇÃO DO/NO CAMPO: A CONTRADIÇÃO ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA, NA ESCOLA ESTADUAL DOM BOSCO – DOURADOS (MS)	
Crislaine Souza Almeida	
Silvana de Abreu	
DOI 10.22533/at.ed.3991903077	

CAPÍTULO 8	91
O TRABALHO DE CAMPO COMO RECURSO DE ENSINO EM GEOGRAFIA	
Márcio Estrela de Amorim	
DOI 10.22533/at.ed.3991903078	
CAPÍTULO 9	106
ITINERÁRIOS DO ESTÁGIO CURRICULAR SUPERVISIONADO EM GEOGRAFIA: POSSIBILIDADE FORMATIVA	
Diêgo Souza Albuquerque	
Luiz Eduardo do Nascimento Neto	
Mariana Priscila de Assis	
DOI 10.22533/at.ed.3991903079	
CAPÍTULO 10	121
INTRODUÇÃO ÀS BASES DO PENSAMENTO GEOGRÁFICO BRASILEIRO	
Darlan Fabiane	
DOI 10.22533/at.ed.39919030710	
CAPÍTULO 11	129
O ESTUDO DAS REDES COMO POSSIBILIDADE DE COMPREENSÃO ESPACIAL	
Lucas Ponte Mesquita	
Juçara Spinelli	
DOI 10.22533/at.ed.39919030711	
CAPÍTULO 12	146
ESTADO, MUDANÇA SOCIAL E PARTICIPAÇÃO POLÍTICA E A IMPLEMENTAÇÃO DO PROJETO TRECHO LESTE DO RODOANEL MÁRIO COVAS NO MUNICÍPIO DE RIBEIRÃO PIRES-SP	
Fellipe de Oliveira Barbosa	
DOI 10.22533/at.ed.39919030712	
CAPÍTULO 13	154
MESTRE ÁLVARO E O GEOTURISMO	
Gustavo Henrique Teixeira da Silva	
Jane Dias	
Luiza Leonardi Bricalli	
DOI 10.22533/at.ed.39919030713	
CAPÍTULO 14	162
A PROTEÇÃO DO PATRIMÔNIO GEOLÓGICO-GEOMORFOLÓGICO NO PROCESSO LEGISLATIVO DO ESTADO DE SÃO PAULO: DÉCADAS DE 1950 A 2000	
Any Marise Ortega	
Alex Ubiratan Goossens Peloggia	
DOI 10.22533/at.ed.39919030714	
CAPÍTULO 15	177
A CLIMATOLOGIA APLICADA AO CONHECIMENTO GEOGRÁFICO E SOCIOAMBIENTAL	
Reinaldo Pacheco dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.39919030715	
SOBRE O ORGANIZADOR	190

O TRABALHO DE CAMPO COMO RECURSO DE ENSINO EM GEOGRAFIA

Márcio Estrela de Amorim

RESUMO: Neste texto buscamos ressaltar a relevância do trabalho de campo como recurso de ensino, mais especificamente sob a perspectiva da Ciência Geográfica. Para tanto, estruturamos esta análise pautados em um referencial teórico formado por diferentes autores da área da Geografia, mas também da Antropologia, da Educação e da Educação Ambiental. Partimos de uma breve retomada dos caminhos percorridos pelo trabalho de campo nos estudos geográficos e na construção de sua compreensão enquanto recurso de ensino. Na sequência, sistematizamos diferentes etapas que, contempladas, podem contribuir para um maior aproveitamento e êxito na atividade. Por fim, constatamos que o trabalho de campo sempre figurou de forma significativa para a Ciência Geográfica, constituindo-se num eficiente recurso de ensino, uma vez que é capaz de desenvolver a observação crítica, o espírito científico e o maior entendimento das ações individuais e coletivas no tempo e no espaço.

PALAVRAS-CHAVE: trabalho de campo – recurso de ensino – geografia.

ABSTRACT: In this article, we seek to highlight the importance of outdoor activities as a

teaching resource, focusing on Geographical Sciences. To achieve this goal, we structured this analysis based on a theoretical background of different Geography professors, but also with researchers from Anthropology, Education and Environmental Education. We start with a brief reminder of the paths followed by outdoor activities in Geographical Sciences and in the building of its recognition as a teaching method. Afterwards, we schematized different stages that, if fulfilled, can contribute to a better success in the activity. At the end, we verified that outdoor activities have always been important for Geographical Sciences, being an efficient teaching resource, considering that it allows those involved to develop and enhance their critical observation, their scientific spirit and their understanding of individual and collective actions in time and space.

KEYWORDS: outdoor activities – teaching resource – geography.

1 | INTRODUÇÃO

Neste capítulo discorreremos sobre o papel ocupado pelo trabalho de campo enquanto recurso de ensino, mais especificamente sob a perspectiva da Ciência Geográfica.

Iniciamos traçando um breve histórico do trabalho de campo ao longo da formação do

conhecimento geográfico; na sequência identificamos o trabalho de campo como um recurso de ensino. No quarto item retomamos a nomenclatura normalmente associada à realização do trabalho de campo; no quinto item, identificamos os possíveis contextos para a prática deste recurso. No sexto item, ressaltamos a importância na determinação da escala de análise; no sétimo item identificamos os objetivos do trabalho de campo; no oitavo, dialogamos sobre a flexibilidade na determinação dos conteúdos a serem abordados; no nono item sinalizamos para a importância de metodologia para a realização do trabalho de campo; no décimo, destacamos a importância do processo avaliativo ser desenvolvido de forma permanente, tendo caráter diagnóstico e envolvendo diferentes momentos e estratégias.

Por fim reconhecemos o trabalho de campo como recurso eficiente para a Ciência Geográfica e para diversas outras áreas, na busca pela dinamização das práticas curriculares, assim como na efetiva construção de conceitos e valores atitudinais, procedimentais e cognitivos.

2 | HISTÓRICO DO TRABALHO DE CAMPO

O trabalho de campo sempre apareceu de forma expressiva na formação do conhecimento geográfico, embora tenha sido entendido de maneira diferenciada ao longo desse percurso.

Para a Geografia Clássica o trabalho de campo fora entendido como etapa indispensável no processo de observação e de compreensão da realidade - a observação era a técnica hegemônica neste período, portanto as viagens e as expedições constituíam uma prática comum no âmbito da pesquisa geográfica.

Do final do século XIX (período em que a Geografia individualiza-se como área do conhecimento), até meados do século XX, o trabalho de campo passou a ser alvo de críticas no meio geográfico. Ele passou a ser entendido como dispensável, uma vez que incitava uma abordagem demasiadamente descritiva.

A Geografia passou por um período de renovação nas décadas de 1960 e 1970. No que se refere ao trabalho de campo, Suertegaray (1996) identifica duas vertentes: uma nega o trabalho de campo sob a perspectiva de analisar a realidade por meio de levantamentos e registros (fotografias aéreas, censos, cartas) – teoria quantitativa; a outra destaca a importância do trabalho de campo como ferramenta essencial para a compreensão do espaço geográfico, sendo este, tratado como resultado da interação entre sujeito e objeto, destacando, ainda, a relevância da divulgação dos resultados na população envolvida

A partir de Suertegaray (1996), organizamos um quadro comparativo das diferentes leituras (positivista e dialética) propostas pela autora, sobre o trabalho de campo no âmbito da construção do conhecimento.

Trabalho de campo positivista	Trabalho de campo dialético
<ul style="list-style-type: none"> - Pesquisador contemplador. - O conhecimento existe por si só. - Pesquisador só identifica e reproduz o real observado. - Separação sujeito/objeto. - Não há interação entre pesquisador e realidade pesquisada. - Leitura científica objetiva, neutra. 	<ul style="list-style-type: none"> - Prática empírica condiciona o pensamento, que elabora o conhecimento, que dirige a prática. - O objeto reconstrói o sujeito ao permitir a reflexão, reformulação e a proposição. - Relação dialética de interação. - Objeto reconstrói o sujeito e é (re) construído por ele. - Conhecimento resulta do processo de interação.

Entendemos o trabalho de campo como uma proposta metodológica, ou seja, o caminho por intermédio do qual articulamos os conceitos e componentes de uma teoria.

A utilização de diferentes métodos constitui-se em estratégia para obtermos aproveitamento pleno da atividade de campo. Estudar o objeto por meio de diferentes pontos de vista, flexibilizando a estratégia de análise, parece ser mais eficiente do que eleger um método padrão e único.

Conforme Kayser (1985, p. 31), “a pesquisa de campo é um meio e não um objetivo em si mesmo. É a pesquisa indispensável à análise da situação social”.

Ainda que existam entendimentos diferentes sobre o trabalho de campo, é notória sua importância na construção do saber não só geográfico, mas também de outras ciências. Observa-se, atualmente, sua valorização e crescente aplicação não só no meio científico como também no meio escolar.

3 | O TRABALHO DE CAMPO COMO RECURSO DE ENSINO

O processo de ensino-aprendizagem é dinâmico e interativo, envolvendo a execução de diversas modalidades de atividades práticas, enquanto estratégias estimuladoras na elaboração de ideias e das explicações, ao longo do processo de produção e de sistematização do conhecimento. Privilegia-se a valorização da vivência na dialética prática X teoria, por intermédio do esforço permanente por ir e vir entre níveis de conhecimento e de explicação, ora mais teóricos, ora mais práticos.

Os recursos de ensino constituem um conjunto de ações e de práticas ordenadas e orientadas para a realização de uma meta. Nesse sentido, a aplicação de diferentes linguagens presentes nas atividades tem a intenção de promover a construção das noções fundamentais que encaminham à compreensão do conhecimento geográfico. Além disso, permitem a análise do trabalho do aluno a partir do tema abordado e integram, sempre que possível, reflexão e ação, aspectos objetivos e subjetivos de um determinado assunto, habilidades cognitivas, afetivas e psicomotoras.

Devemos considerar, inicialmente, a aula dada pelo professor e a própria escola como recursos de ensino. A aula assume papel importante, quando busca relacionar as situações vividas cotidianamente com o conhecimento científico. A escola, em sua especificidade local, pode fornecer elementos de estudo e debate, propiciando o surgimento de ideias e envolvendo alunos na sua manutenção.

Na busca da aprendizagem significativa e da dinamização das práticas curriculares, podemos nos fazer valer de diversos recursos de ensino, como: construção de maquetes, feiras e exposições, dramatização, produção de textos, jogos, produção de jornais, análise de filmes, debates, trabalhos de campo, entre outros.

Dentre as diferentes modalidades de estratégias de ensino-aprendizagem inclui-se o trabalho de campo, que abrange a realização de atividades diversas desenvolvidas fora da escola, bem como observações dirigidas, entrevistas, passeios, visitas e viagens de estudo.

Segundo Schäffer (1998) o trabalho de campo é uma prática importante para a aprendizagem em geografia, pois ele proporciona a construção do conhecimento a partir da realidade observada, analisada e contextualizada no tempo e no espaço. A autora destaca ainda que pela possibilidade de estudo do real, tal atividade apresenta uma multiplicidade de aspectos que contribuem para articulação de diversas áreas do conhecimento e, sobretudo, é uma vivência capaz de oportunizar o cruzamento concreto e simultâneo da teoria e da prática.

Além disso, destacamos que configura-se como uma eficaz estratégia de ensino-aprendizagem mobilizadora do processo de construção do conhecimento, capaz de desenvolver a observação crítica, o espírito científico de investigação, entre muitos outros procedimentos importantes para o estudo da Geografia.

O relato de algumas experiências mostra-nos que, após esse tipo de programação, os alunos desinibem-se na sala de aula e, com maior frequência, emitem comentários, demonstrando uma certa preocupação com a contextualização. Isso deve ser levado em conta, uma vez que a prática do trabalho de campo contempla não só os objetivos conceituais e procedimentais, como também os objetivos atitudinais

As atividades realizadas fora da escola podem fornecer elementos que estimulem uma maior participação dos alunos enquanto cidadãos e conhecimento sobre si e seus próximos.

4 | NOMENCLATURAS LIGADAS AO TRABALHO DE CAMPO

Apresentaremos, a seguir, seis conceitos relativos ao trabalho de campo. Cada conceito é estudado primeiramente de forma simples e objetiva, para que, posteriormente, o tema geral seja aprofundado.

O trabalho de campo não é uma simples excursão, mas sim qualificação para o ensino da Geografia, tornando-o mais efetivo e proveitoso ao exigir o exercício da

observação orientada, da análise e da interpretação dos assuntos estudados em sala de aula. Didaticamente não somente contribui para o aprofundamento dos conteúdos, como também para o reconhecimento efetivo da realidade.

Cabe, neste momento, ressaltar que, segundo Lacoste (2006, p. 85), o mais frequente é observarmos a prática de “excursões por ônibus durante a qual os professores, nas diferentes paradas que previram no percurso, fazem um discurso diante dos estudantes passivos”. Para Lacoste (2006), portanto, isso não passa de uma iniciação à pesquisa.

Segundo Suertegaray (1996), podemos classificar, genericamente, diferentes modalidades de trabalho campo:

- a. **Excursões:** consistem no reconhecimento genérico do lugar ou dos lugares. Em geral tem um caráter generalista de reconhecimento, de descrição e de treinamento da observação. Embora sejam úteis do ponto de vista didático, são passíveis de críticas visíveis pela sua superficialidade.
- b. **Exposições em campo:** consistem no reconhecimento pontual de elementos e fenômenos no campo. Estas são feitas a partir de um roteiro, em que o professor previamente estabelece pontos de observação. Nesses pontos, é feita uma exposição sobre o observado, a partir do que o professor entende como importante para o trabalho. As críticas, nesta modalidade, vêm no sentido de que os alunos, assumem, apenas, papel de observadores, não obtendo uma compreensão do objeto de estudo.
- c. **Levantamento de campo:** reconhecimento do lugar a partir da seleção prévia de procedimentos que impliquem levantamento de informações por parte do grupo envolvido. Essa modalidade apresenta como vantagem a possibilidade de o grupo manejar equipamentos, discutir dados e ideias, concluir sobre o observado. Propicia, ainda, o envolvimento do grupo na busca de um objetivo.
- d. **Testagens:** reconhecimentos no campo de padrões observados em imagens de lugares como fotografias aéreas, e/ou imagens. Sua validade está no domínio da interpretação técnica dessas imagens, embora não possa ser praticada isoladamente, devendo estar associada a outras formas de trabalho.

Propomos ainda o acréscimo de outras duas modalidades observadas a partir de experiências em diferentes escolas:

- e. **Passeio:** consiste, normalmente, em atividades integradoras, cujo objetivo é promover a desinibição e a integração do grupo.
- f. **Visita orientada:** consiste na visitação de um local (fazenda particular, museu, exposição, área de proteção,...) onde existam guias. Na maioria das

vezes, o professor participa na condição de ouvinte, cabendo ao guia a condução teórica e metodológica da atividade.

À luz do exposto, entendemos por **trabalho de campo** “toda atividade oportunizada fora da sala de aula que busca concretizar etapas de conhecimento e/ou desenvolver habilidades em situações concretas pela observação e participação” (CASTROGIOVANNI, 2000, p. 13).

Portanto, as diferentes modalidades de trabalho de campo são importantes no processo de construção do conhecimento. Acreditamos que cabe ao professor e à comunidade escolar avaliar e optar pela modalidade que estiver mais de acordo com os objetivos pré-estabelecidos. Contudo, entendemos que a participação ativa do professor e dos alunos é essencial para a obtenção do aproveitamento pleno da atividade. Entendemos ainda que, para tanto, um planejamento metodológico é essencial - aspecto que será tratado posteriormente.

5 | CONTEXTOS POSSÍVEIS PARA REALIZAÇÃO DO TRABALHO DE CAMPO

Já tratamos anteriormente que a própria escola constitui-se num recurso de ensino. No entanto, no que se refere a contextos possíveis para o trabalho de campo, entendemos que ambientes externos à escola são, por excelência, propícios para esta atividade. Sendo assim, o trabalho de campo pode ser realizado na rua, nas associações de bairro, sindicatos, fábricas, *shoppings*, parques, reservas ecológicas, etc.

Cada contexto tem suas características e especificidades, que contribuem para a diversidade e a criatividade do trabalho de campo. Na rua, o enfoque pode ser a urbanização, a arquitetura, a organização das moradias. Nas associações de bairros, podem-se analisar os problemas ambientais cotidianos e as suas possibilidades de solução. Nos sindicatos e nas fábricas, a análise pode ser direcionada às condições de trabalho, ao manuseio de produtos tóxicos; assim como a segurança e os riscos são temas a serem abordados. Nos *shoppings*, podemos explorar o consumo, a mídia, a influência das empresas multinacionais e as diferenças sociais. Nos parques e reservas ecológicas, temos a oportunidade de ressaltar a interdependência das espécies vegetais e animais que ali vivem, relacionando a ação antrópica na transformação do ambiente, seus objetivos, causas e consequências.

Enfim, o universo a ser explorado é infinito. Qualquer lugar pode ser objeto de estudo, não existindo um conjunto específico de conceitos ou conteúdos a serem trabalhados. Cabe ao professor e à equipe de trabalho definir quais as potencialidades do referido lugar estão de acordo com os objetivos propostos. É importante destacarmos que não há limite de idade para os estudantes. Tendo um caráter de educação dinâmica, varia apenas no que diz respeito ao conteúdo e à metodologia. Basta adequá-los às

faixas etárias a que se destinam.

O trabalho de campo como recurso de ensino pode estar presente em todas as disciplinas, sobretudo quando analisa temas que permitem focar relações entre a humanidade e o meio natural, assim como as relações sociais. Logo, o trabalho de campo pode e deve ser explorado pela matemática, química, física, português, etc. A atividade de campo provoca nos alunos um grande interesse pelos temas abordados e participação nas atividades propostas, elevando consideravelmente o nível de aprendizagem.

A tradicional separação entre as disciplinas perde sentido pois o que se busca é o conhecimento integrado de todas elas para a solução dos problemas. Nessa linha, o trabalho de campo supera a fragmentação do conhecimento, visto que o local apresenta multiplicidade nos aspectos a serem explorados pelas diferentes áreas.

No trabalho de campo, deve-se enfatizar o estudo do meio, integrando-o com o aluno. O aluno deve se perceber como parte, dependente e agente transformador do ambiente, identificando seus elementos e as interações entre eles. O ambiente pode ser tratado sob novas perspectivas, que vêm enfatizar, exatamente, a não separação do sujeito em relação ao objeto, explicitando esse sujeito como construtor em relação dialética com o ambiente.

Entendemos por ambiência o espaço vivido e as múltiplas relações estabelecidas com ele. Portanto, o trabalho de campo pode colocar o aluno em contato com outros espaços, proporcionando a construção de significados próprios para cada indivíduo em relação ao meio visitado (REGO, 2000). O contato do aluno com este “novo” meio pode desencadear uma “nova ambiência”.

No que se refere às áreas protegidas, observamos que é sempre muito agradável poder passar horas estudando ou fazendo atividades em parques, reservas ecológicas ou em qualquer outro lugar rico nos seus aspectos naturais. A atividade de campo realizada nestes locais deve enfatizar os motivos pelos quais foram e devem ser preservados, assim como ressaltar sua importância estética, histórica e ecológica para a humanidade, no passado e no presente.

Cabe ainda ressaltar que as atividades de campo não necessariamente devem ser realizadas em locais situados a quilômetros de distância da escola. Podem-se aproveitar as imediações, assim como: as indústrias e suas fontes poluidoras; as atividades agrícolas; as atividades comerciais, ou ainda o movimento do trânsito; a poluição sonora, a visual, da água e do ar; o crescimento da população, a rede de saneamento básico, entre muitos outros.

Ressaltamos que cabe ao professor e à equipe técnica e pedagógica a escolha do lugar que reúne as características comuns à atividade proposta. Cremos que o fundamental é ter clareza quanto aos objetivos, metodologia e processo de avaliação dos alunos.

6 | ESCALA DE ANÁLISE

No estudo da Geografia e na aplicação do trabalho, determinarmos a escala de análise é fundamental para não cairmos em grandes generalizações e acabarmos tratando dos fenômenos que ocorrem no mundo sem os localizarmos temporal e espacialmente. Nessa perspectiva, devemos destacar o fenômeno social a ser estudado, considerando-o em seus diferentes níveis: o local, o regional, o nacional e o mundial. Contudo, é certo afirmar que a materialização de tal fenômeno dá-se no nível local e na esfera cotidiana de cada indivíduo. Podemos, então, a partir de uma abordagem local, estabelecer diferentes e complexos níveis de relação até desencadearmos uma reflexão e um entendimento em escala global.

Tendo em mente a formação do cidadão como objetivo central da geografia escolar, o estudo do lugar serve de base concreta para problematizarmos as ações individuais e coletivas, dando condições para o aluno reconhecer-se como sujeito ativo do meio em que vive, sendo produto e produtor. Dessa forma, o que ele está estudando deixa de ser algo abstrato, distante e sem sentido, revelando-se como algo fundamental para sua vida e do grupo em que está inserido. Ao propormos uma análise, mesmo que em nível global, estamos trabalhando com concepções na escala da experiência social local. Quando indagado, ou posto frente a um problema, o sujeito se fará valer dos conhecimentos e das experiências cotidianos a fim de buscar uma solução.

O estudo do lugar assume, ainda, outro papel no ensino de geografia: o de tornar prazerosa a construção do conhecimento. Fazer da Geografia algo interessante, que tenha a ver com o dia-a-dia, com questões que vão desde curiosidades até temas mais complexos, enfim, tornando a Geografia algo próximo, concreto.

Portanto, entendemos que o estudo do lugar constitui-se numa prática relevante na construção do conhecimento, capaz de proporcionar ao aluno condições de sistematizar informações para, então, a partir do concreto, buscar explicações e proposições para o abstrato. Propondo, discutindo e problematizando suas opiniões e a de seus pares, ele poderá elaborar e reelaborar suas ideias para além daquelas trazidas pelo livro didático e pelo professor. Desta forma, poderá adquirir um instrumental capaz de compreender não só as situações estudadas, mas também aquelas que surgirem ao longo de sua vida, compreendendo-as e exercitando sua cidadania.

Nesse sentido, o trabalho de campo torna-se complexo pois exige o conhecimento da dinâmica local e permite ao observador o questionamento sobre fatos e processos cuja explicação encontra-se em outras escalas, havendo, desta forma, articulação entre a ordem horizontal (elementos e processos do lugar) e a vertical (elementos e processos externos ao lugar). Sendo assim, acreditamos que a explicação resulta da articulação da análise em diferentes escalas. Segundo Lacoste (2006, p. 91): “saber pensar o espaço não é colocar somente os problemas no quadro local; é, também, articulá-los eficazmente aos fenômenos que se desenvolvem sobre

extensões muito mais amplas.”

7 | OBJETIVOS DO TRABALHO DE CAMPO

Como já dito anteriormente, entendemos que cabe ao professor e à equipe pedagógica definir os objetivos para cada trabalho de campo. Contudo, existem objetivos gerais que transpõem a especificidade da atividade proposta.

Entendemos como objetivos gerais e comuns aqueles que levam o aluno a pensar, refletir, analisar, criticar, agir e sintetizar, tornando-se um agente transformador de seu meio, por intermédio de pesquisas, investigações – que se originam a partir dos conteúdos apresentados em sala de aula – e de sua vivência pessoal.

Conforme Morim (2001) o objetivo da educação não é só o de transmitir conhecimentos sempre mais numerosos ao aluno, mas sim criar um estado interior e profundo que oriente o aluno em um sentido definido, não apenas durante a infância, mas por toda a vida.

8 | CONTEÚDOS PERTINENTES AO TRABALHO DE CAMPO

A organização e a seleção de conteúdos a serem abordados no trabalho de campo são flexíveis com o programa de cada curso ou disciplina, podendo variar de acordo com seus interesses e objetivos pedagógicos nos diferentes níveis de ensino.

O critério de seleção deve fundamentar-se na importância social e na formação intelectual do aluno. O trabalho de campo oportuniza a exploração de uma multiplicidade de temas que permitirão ao professor ampla reflexão sobre os variados enfoques que poderão ser dados pela Geografia, assim como pelas demais disciplinas, na busca da explicação e da compreensão dos lugares do mundo. Com isso, o trabalho de campo não deve estar baseado na transmissão de conteúdos específicos, uma vez que não existe um conteúdo único, mas sim vários, dependendo das faixas etárias a que se destinam e dos contextos em que se processam as atividades. No entanto alguns, conceitos-chave da Geografia ou de outra disciplina, tais como paisagem, território e lugar devem ser compreendidos pelos alunos, e não decorados e repetidos automaticamente.

Os conceitos geográficos acima citados, entre outros, têm a função de fazer a ligação entre a geografia e as problemáticas cotidianas. A partir deles, podemos identificar a singularidade do saber geográfico. Dessa maneira, cabe ao professor selecionar e organizar os conteúdos de acordo com o programa do curso, com a sua realidade local, com as possibilidades de trabalho, enfim, com os conteúdos pertinentes a sua região.

9 | DIFERENTES METODOLOGIAS PARA O TRABALHO DE CAMPO

Muitos são os métodos possíveis para a realização do trabalho de campo. O mais adequado é que cada professor estabeleça seu método e que este vá ao encontro das características de seus alunos. No entanto, entendemos que a adoção de uma metodologia e a sua explicitação para os alunos consiste numa etapa fundamental, a fim de legitimar o conhecimento produzido dando-lhe “corpo”, já que a “expressão” será dada por cada um que dele se apropriar. Reigota (2001) destaca os seguintes métodos a serem aplicados: passivo (somente o professor fala), ativo (os alunos fazem experiências sobre o tema), descritivo (os alunos aprendem a definição de conceitos e descrevem o que eles puderam observar) e analítico (os alunos completam sua descrição com dados e informações e respondem a uma série de questões sobre o tema).

Entendemos que, visando à participação do cidadão na solução dos problemas, devem-se empregar metodologias que permitam ao aluno questionar dados e ideias sobre um tema, propor soluções e apresentá-las, desenvolvendo progressivamente o conhecimento e o comportamento em relação a ele, de acordo com sua idade e capacidade. Pressupomos que o processo pedagógico seja aberto, democrático e dialógico entre as pessoas envolvidas, ou seja, toda a comunidade. Esse é o método ativo, ampliado em relação à definição dada acima.

Para despertar o interesse do estudante e garantir aprendizado efetivo, há a necessidade de aproximar, o máximo possível, os conteúdos das diferentes disciplinas – em seus aspectos conceituais, procedimentais e atitudinais – da sua realidade cotidiana, respeitando seu estágio cognitivo.

Segundo os estudos de Piaget (apud Santomé, 1998, p. 70), na faixa etária correspondente ao Ensino Fundamental, prevalece o raciocínio concreto. Assim analisar o repertório que os alunos trazem, problematizar, discutir, relacionar estes conhecimentos prévios com a escala local, ampliar a abrangência espacial do objeto de estudo até a escala mundial e retornar à escala local são ações fundamentais na prática de ensino-aprendizagem. Nessa etapa, portanto, deve ser valorizado tudo o que se apresenta de forma concreta e faz parte do cotidiano imediato dos alunos.

Em contrapartida, no Ensino Médio, é pertinente que na relação de ensino-aprendizagem as práticas de problematização e discussão tenham como meta a expansão dos raciocínios abstratos, reforçando as relações entre os conceitos necessários ao desenvolvimento dos temas tratados. Em todas as fases de ensino-aprendizagem, é importante manter sempre a ligação com a realidade social existente, com o presente e seus desafios. É nesta fase que os estudantes começam a fazer relações próprias entre os raciocínios concreto e abstrato.

Propomos a busca por uma metodologia que procure, sempre que possível, privilegiar as dimensões subjetivas do aluno, por intermédio da valorização de sua experiência de vida e dos conhecimentos que possui da realidade. Dessa forma, o

aluno é visto como um ser criativo, autônomo e articulador de ideias. O professor assume o papel de sistematizar esses conhecimentos, correlacionando-os aos conteúdos propostos e dando-lhes a fundamentação científica, atuando como mediador, desafiador e questionador. Esse procedimento leva o aluno a um trabalho cada vez mais independente, sem que haja mera transmissão de “verdades” ou de problemas solucionados.

Sabendo que o educando aprende a partir de sua individualidade, o professor não deve polarizar em si toda a relação pedagógica. Ao contrário, sempre que possível, deve estimular a participação ativa dos alunos mediante a aplicação de variadas técnicas ou estratégias disponíveis. Nesse aspecto, é essencial que o aluno desenvolva as habilidades de observar, perguntar, ler (gráficos, mapas, etc.), comparar, justificar, explicar; indispensáveis para que esteja em contínua reconstrução do conhecimento.

Com isso, o trabalho de campo constitui-se num caminho para organizar e interpretar as informações expressas no lugar. Ele é um importante recurso para leitura (conhecimento e interpretação do espaço geográfico) e escrita (representação do espaço) em geografia. Neste processo, Schäffer (1998) destaca a relevância de orientar o aluno para a leitura da paisagem. Planejar para desencadear hipóteses, investigar, pensar soluções ou alternativas. Essa realidade impõe um caminho metodológico que combine alternada e articuladamente a indução (do particular para o geral) e a dedução (do geral para o particular).

De qualquer forma, o propósito é que o aluno aprofunde progressivamente a compreensão das relações entre o local e o global. Assim, ele poderá refletir e conhecer cada vez mais sobre o seu espaço concreto de vida. Na organização e na prática de ensino, é fundamental a combinação adequada e harmoniosa de procedimentos indutivos e dedutivos. De acordo com Kaercher (1998), ser educador e fazer ciência implica fazer relações entre escola e vida, entre sua área e as outras, mostrando um mundo mais real, ligado e orgânico.

Importante ressaltar que, embora haja flexibilidade na organização metodológica do trabalho de campo, podemos destacar uma série de providências básicas como planejamento, autorização das famílias, levantamento de custos e organização quanto a meios de transporte, coleta de dinheiro, hospedagem, contato com os responsáveis pelo lugar a ser explorado, material a ser levado, entre outros.

Como foi dito anteriormente, variados são os métodos possíveis para a realização do trabalho de campo, e aqui não nos propomos a apresentar uma receita – um modelo estático. Contudo, com base em nossa vivência, apresentamos, em caráter de sugestão, uma sequência metodológica para atividades realizadas fora da escola:

- a. **Antes:** Organizar um roteiro de pesquisa e observação, explicitar as normas e regras comportamentais a serem seguidas e trazer informações prévias sobre o local a ser explorado (localização, características físicas, econômicas e sociais, importância, etc.)

- b. Durante:** Relembrar questões trabalhadas em aula; registrar os aspectos observados, destacando-os e realizando perguntas; utilizar materiais de apoio (mapas, gráficos, tabelas, bússola, etc.)
- c. Depois:** Conferir os dados observados; problematizar sobre o que foi observado; retomar, em sala de aula, questionando sobre dúvidas e apresentando conclusões.

10 I A AVALIAÇÃO DO TRABALHO DE CAMPO

A avaliação é um precioso meio pelo qual o professor pode acompanhar as manifestações de aprendizagem dos alunos, examinar a validade de sua prática pedagógica e, ainda, a própria atuação docente. A fim de contemplar as diferentes formas de expressão que um grupo heterogêneo de alunos apresenta, o professor pode se fazer valer de vários instrumentos de avaliação.

A avaliação trata-se de um processo importante do ensino-aprendizagem e deve ter caráter diagnóstico, desenvolvendo-se de maneira contínua, envolvendo diferentes momentos e estratégias. Com acompanhamento cotidiano da aprendizagem, a avaliação deve ajudar o professor a captar o aproveitamento dos alunos. Para isso, ele deve ter clareza sobre os objetivos e sobre os critérios que vai utilizar no processo de avaliação.

Todos os itens da avaliação podem ser previamente discutidos com o grupo, explicitados claramente para que, desta maneira, todos se comprometam com os objetivos propostos. Sendo assim, a avaliação deve ser estruturada levando-se em conta o grau de desenvolvimento e conhecimento necessários à continuidade dos estudos. Na proposta da avaliação permanente, segundo Moreira (2003), devem ser considerados os conteúdos em suas dimensões conceituais, procedimentais e atitudinais.

O processo de avaliação está diretamente ligado aos objetivos da prática educativa. Num processo baseado na transmissão de conteúdos, é esperado que a avaliação seja feita procurando identificar o conhecimento adquirido pelos alunos. Para tanto são usadas as tradicionais provas de perguntas e respostas sobre o conteúdo científico desenvolvido em sala de aula. Contudo, no processo educativo em que se busca a mudança de mentalidade, de comportamento e de valores, a avaliação assume outro caráter devido ao seu componente subjetivo.

A avaliação não deve priorizar a medição de incapacidades, mas sim constituir-se num indicador do que precisam explorar para solucionar os problemas cotidianos. A avaliação tradicional pode permitir ao aluno identificar seus limites e carências teórico-práticos-científicos de modo formativo, desde que os erros e acertos estimulem o diálogo entre as partes e não distancie ainda mais aluno e professor.

No que tange a auto-avaliação, consideramos um processo avaliativo eficiente,

pois propõe a noção de responsabilidade, não só com o planeta e a comunidade, mas também consigo próprio. Ela permite a oportunidade de expressar o pensamento quanto à postura e aproveitamento, coletivo e individual. Esta justifica-se ao passo que permite ao aluno um momento de reflexão sobre si como agente construtor de seu conhecimento, assim como de sua importância para o desenvolvimento do grupo.

Por fim, a avaliação não deve considerar somente o conhecimento científico adquirido, mas também os aspectos individuais de cada aluno. É importante que o aluno perceba a necessidade e o objetivo da avaliação, percebendo os problemas humanos acima de suas necessidades individuais.

11 | CONCLUSÃO

A busca por transformar o abstrato em concreto passa pela busca de conciliar a teoria com a prática. Neste estudo procuramos mostrar às inúmeras possibilidades de alcançar este fim por meio de um trabalho de campo, uma vez que ele exige a articulação do conhecimento com a realidade estudada. Esse recurso propicia o questionamento sobre fatos e processos cuja explicação encontra-se em outros níveis, tornando, dessa forma, necessária a articulação entre diferentes escalas, permitindo ao aluno reconhecer-se como produtor e produto do mundo em que vive.

Esta atividade contempla não somente os conceitos próprios de cada disciplina, mas também propicia trabalhar valores sociais, evidenciando dessa forma, que não existe uma lista rígida de conteúdos a serem abordados, mas sim flexibilidade, de modo que o professor e a equipe técnica pedagógica podem selecionar e organizar os conteúdos de acordo com os objetivos da atividade e do programa de cada curso ou disciplina.

No caso da Geografia, conceitos-chave tornam-se concretos a partir da exploração de seus significados e relações aplicados à complexidade do espaço vivido. O aluno, ao lançar um olhar orientado sobre o lugar, sente-se incentivado a valorizar diferentes aspectos do espaço geográfico e a trabalhar valores de cidadania, respeito e preservação.

Por fim, reconhecemos o trabalho de campo como um recurso de ensino capaz de despertar no aluno entendimento sobre a complexidade das relações espaciais, tendo vocação para tratar das questões teóricas conceituais e atitudinais.

REFERÊNCIAS

AMORIM, M. E. **O trabalho de campo como recurso de ensino em Geografia, em unidades de conservação ambiental – O Parque Estadual de Itapuã**. 2006. 170 f. Dissertação (Mestrado em Geografia) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS), Porto Alegre. 2006.

CALLAI, H. C. **A cidade e (Re)Criação da Relação Homem-Natureza**. In: *Ciência & Ambiente*, IV (7) Jul/Dez. 1993, p. 43-53.

- CASTROGIOVANI, A. C. et al. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, 2000.
- _____ et al. **Geografia em Sala de Aula: práticas e reflexões**. – 5ª ed. – Porto Alegre: Editora da universidade/UFRGS, 2001.
- GUATARRI, F. **As Três Ecologias**. – 9º ed. – Campinas, SP: Papirus, 1999.
- GONÇALVES, C. W. P. **Os (Des)Caminhos do Meio Ambiente**. – 5ª ed.- São Paulo: Contexto, 1996.
- KAECHER, N. A. **Ler e escrever a geografia para dizer a sua palavra e construir o seu espaço**. In: NEVES. I. C. B. et al (org) **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1998.
- KAECHER, N. A. **Desafios e Utopias no Ensino de Geografia**. – 3º ed. – Santa Cruz do Sul: EDUNISC, 1999.
- LA COSTE, Y. **A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra**. Campinas, SP: Papirus, 1988.
- _____. A pesquisa e o trabalho de campo: um problema político para os pesquisadores, estudantes e cidadãos. **Boletim Paulista de Geografia**, n. 84, p. 77-92, 2006.
- LÉVI-STRAUSS, C. **O Futuro da Etnologia**. SP, Brasiliense, 1986. p 19 a 35.
- MOREIRA, I. **Construindo o Espaço Humano** – Livro do professor. 4º ed. São Paulo, 2003.
- MORIN, E. **A Cabeça Bem-feita**. – 3ª ed. – Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.
- _____. **Por um Pensamento Ecologizado**. In CASTRO, Edna e PINTON, Florence. **Faces do trópico úmido**. Editora Cejup. 1997 p 53 a 78.
- _____. **Os Sete Saberes Necessários à Educação do Futuro** . – 5ª ed. – São Paulo: Cortez Editora, 2002.
- _____. **Terra Pátria**. Porto Alegre: Sulina, 1995.
- REICHWALD, G. Jr. **Leitura e Escrita na Geografia Ontem e Hoje**. In: NEVES. I. C. B. et al (org) **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1998.
- REIGOTA, M. **O Que é Educação Ambiental**. São Paulo: Brasiliense. 2001
- _____. **Meio Ambiente e Representação Social**. São Paulo: Cortez, 1995.
- REGO, N., SUERTEGARAY. D. M. A., HEINDRICH. A. (orgs.) **Geografia e Educação – geração de ambiências**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2000.
- REGO, N.; AGNER, C.; PIRES. C.; LINDAU. H. (orgs.) **Um Pouco do Mundo Cabe nas Mãos**. Porto Alegre: editora da UFRGS, 2003
- SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. São Paulo: Edusp, 2002.
- _____. **Metamorfoses do Espaço Habitado**. São Paulo: Hucitec, 1996.

SANTOMÉ. J. T. **Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SCHÄFFER., N. O. **Ler a Paisagem, o Mapa, o Livro... Escrever nas Linguagens da Geografia**. In: NEVES. I. C. B. et al (org) **Ler e escrever: compromisso de todas as áreas**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 1998.

SUERTEGARAY, D.M.A. **Geografia e Trabalho de Campo**. Trabalho apresentado no Colóquio: O Discurso geográfico na Aurora do Século XXI. Programa de pós-Graduação em geografia –UFSC. Florianópolis , 27-29 de novembro de 1996.

_____. **Espaço Geográfico Uno e Múltiplo**. In: SUERTEGAY D. M. A., BASSO. L.A., VERDUM. R. (orgs.) **Ambiente e Lugar no Urbano – A Grande Porto Alegre**. Editora da Universidade.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-439-9

