https://periodicos.ufsc.br/index.php/pesquisar/index
ISSN: 2359-1870

SAÍDAS DE CAMPO COMO CONTRIBUTO À EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA: UMA EXPERIÊNCIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Adilson Tadeu Basquerote[1]

Adilson Tadeu Basquerote
Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí, Rio do Sul, SC, Brasil
<abasquerote@yahoo.com.br>
http://orcid.org/0000-0002-6328-1714

Resumo
O estudo analisa a importância das saídas de campo na Educação Geográfica pelas vozes dos sujeitos. Trata-se de um estudo de natureza qualitativa, cujo corpus de dados é composto por registros fotográficos, caderno de campo dos estudantes e do professor e entrevistas semiestruturadas realizadas de vinte e dois estudantes do Ensino Médio de uma escola pública do sul do Brasil, no segundo semestre de 2019. Os dados analisados pelos procedimentos da Análise do Discurso revelam a importância das saídas de campo como momentos de aprendizagem, ao possibilitarem relacionar, adensar e vivenciar *in loco*, os conteúdos estudados na sala de aula e relacioná-los a outros componentes curriculares. Evidenciam que elas aproximam os estudantes entre si, com seus professores, por desenvolverem-se de forma colaborativa, descontraída e amistosa. Revelam o desenvolvimento de habilidades como a observação, a coleta e análise de imagens, o registro escrito. Ademais, possibilitam conhecer a paisagem cultural e as transformações promovidas no espaço ao longo do tempo, além de permitir a ativação da memória e proporcionar aprendizagens pelos diferentes órgãos dos sentidos.

Recebido em: 27/04/2022
Aprovado em: 23/05/2022

Palavras-chave: Geografia. Recursos. Aprendizagem. Ensino. Mediação.

[1] Graduado em Pedagogia pelo Centro Universitário Internacional (2017) e em Estudos Sociais - Geografia pela Universidade de Santa Cruz do Sul. Mestre em Planejamento Territorial e Desenvolvimento Socioambiental pela Universidade do Estado de Santa Catarina. Doutor em Geografia pela Universidade Federal de Santa Catarina (2020). Professor no Centro Universitário para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí, campus Rio do Sul, SC.

LAS SALIDAS DE CAMPO COMO APORTE A LA EDUCACIÓN GEOGRÁFICA: UNA EXPERIENCIA EN LA EDUCACIÓN BÁSICA

Resumen

El estudio analiza la importancia de las salidas de campo en la Educación Geográfica a través de las voces de los sujetos. Se trata de un estudio cualitativo, cuyo corpus de datos está compuesto por registros fotográficos, un cuaderno de campo de los alumnos y del profesor y entrevistas semiestructuradas realizadas con veintidós alumnos de secundaria de una escuela pública del sur de Brasil, en el segundo semestre de 2019. Los datos analizados por los procedimientos de Análisis del Discurso revelan la importancia de las salidas de campo como momentos de aprendizaje, ya que permiten relacionar, consolidar y vivenciar en el espacio, los contenidos estudiados en el aula y relacionarlos con otros componentes del plan de estudios. Demuestran que acercan a los estudiantes, con sus profesores, desarrollándose de manera colaborativa, relajada y amigable. Revelan el desarrollo de habilidades como la observación, la recopilación y el análisis de imágenes y los registros escritos. Además, posibilitan conocer el paisaje cultural y las transformaciones promovidas en el espacio a lo largo del tiempo, además de permitir la activación de la memoria y facilitar el aprendizaje a través de los diferentes órganos de los sentidos.

Palabras-clave: Geografía. Recursos. Aprendizaje. Enseñanza. Mediación.

FIELD OUTPUTS AS A CONTRIBUTE TO LEARNING IN GEOGRAPHICAL EDUCATION

ABSTRACT

The study analyzes the importance of field trips in Geographic Education through the subjects' voices. This is a qualitative study, which data corpus is composed of photographic records, field notebook of students and teacher and semi-structured interviews conducted with twenty-two high school students from a public school in southern Brazil, on the second semester of 2019. The data analyzed by the Discourse Analysis procedures reveal the importance of field trips as moments of learning, as they make it possible to relate, to densify and to experience, *in loco*, the contents studied in the classroom and to relate them to other curricular components. It was evident the field trips bring students closer together, and with their teachers, as they develop in a collaborative, relaxed and friendly way. It reveals the development of skills such as observation, image collection and analysis, the written record. In addition, it makes possible to get to know the cultural landscape and the transformations promoted in space over time, in addition to allow the memory activation and provide learning by different sense organs.

Keywords: Geography. Resources. Learning. Teaching. Mediation.

Introdução

Ao compreender que a Educação Geográfica possibilita o desenvolvimento e ampliação da capacidade dos estudantes na compreensão das relações socioambientais, econômicas, culturais, entre outras, acredita-se que eles sejam capazes de realizar criticamente sua própria leitura de mundo. Assim, lhes permite descortinar processos constitutivos da produção do espaço (SANTOS, 2004) e contribui para o desenvolvimento de competências, habilidades e inteligências, capazes de atuar no entendimento e construção de uma sociedade democrática e diversificada (VESENTINI, 2009).

Historicamente, o espaço escolar constitui-se ambiente em que o professor, por meio da mediação pedagógica, é capaz de promover espaços propícios para a construção de conhecimento, ao selecionar os recursos, os métodos e os procedimentos apropriados para esse fim. Nessa direção, a Educação Geográfica, ao evidenciar a construção do diálogo entre os sujeitos escolares, permite contribuir na formação cidadã e, a escola configura-se como um local privilegiado para que isso aconteça, à medida que é um espaço de construção do conhecimento, de encontro de culturas, de saberes formais e informais do cotidiano (CAVALCANTI, 2012).

Libâneo e Pimenta (2002, p. 29) chamam atenção para espaços favoráveis à aprendizagem, que se evidenciam também fora dos muros escolares e "que as práticas educativas ocorrem em muitos lugares, em muitas instâncias formais, não-formais, informais [...]. Elas acontecem nas famílias, nos locais de trabalho, na cidade e na rua, nos meios de comunicação e, também, nas escolas. Dessa forma, o professor deve atentar-se a eles e considerá-los ao planejar suas ações pedagógicas.

Ainda na direção do entendimento dos espaços de aprendizagem e de mediação pedagógica nomeadamente na Educação Geográfica, Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), Cavalcanti (2012), Goulart (2014), Costella (2014), Nascimento (2014) e Basquerote *et al.* (2018) destacam o uso de metodologias potencializadoras de aprendizagens. Com isso, o fazer pedagógico pode acontecer em distintos espaços, podem constituir-se locais que possibilitam aprendizagens, além daqueles nomeadamente de reconhecimento oficial, oferecidos no ensino escolar institucionalizado, cronologicamente, gradual e hierarquicamente estruturado em cursos com níveis, graus, programas, currículos e diplomas, costumeiramente chamados de Educação Formal (GOHN, 2010).

Entre os procedimentos metodológicos constitutivos para explorar os espaços educativos não formais ou informais na Educação Geográfica encontram-se as saídas de campo, que podem configurar-se como experiências didático-pedagógicas em atividades curriculares ou extracurriculares. Ou seja, um recurso metodológico que confere a geografia como "[...] um campo de conhecimento cientifico multidimensional, já que sempre buscou compreender as relações que se estabelecem entre o homem e o mundo natural, e como essas relações ao longo da história, vêm constituindo diferentes espaços" (CAVALCANTI, 2012, p. 98). Nesse sentido, contribui para que o estudante amplie a percepção e compreensão dos mais variados aspectos envolvidos com o seu estudo.

Partindo do exposto, o estudo em tela analisa a importância das saídas de campo na Educação Geográfica pelas vozes dos sujeitos, estudantes do Ensino Médio e do professor. Para tanto, a construção do texto encontra-se organizada de modo a apresentar um breve panorama teórico conceitual das saídas de campo como recurso didático pedagógico/metodológico na Educação Geográfica. Nas seções seguintes apresenta-se o percurso metodológico realizado e a descrição do espaço empírico, os principais resultados e discussões e as considerações realizadas.

As saídas de campo como recurso metodológico na educação geográfica

Na literatura, embora não haja consenso e não nos debruçaremos nessa discussão, as saídas de campo também são denominadas de aula de campo, pesquisa de campo, visitas de campo, passeios de campo e excursões de campo, entre outros. Na Educação Geográfica é de consenso (CAVALCANTI, 2012) que elas devem ser vistas como uma ação pedagógica, um recurso complementar que visa contribuir e potencializar a compreensão sobre o objeto de ensino, com vistas a promoção de ganhos cognitivos e afetivos, ou seja, contribuir para a aprendizagem. Nessa perspectiva, elas podem contribuir para a compreensão dos conteúdos e conceitos mediados ou problematizados na sala de aula, relacionando-os ao cotidiano dos estudantes e suas práticas sociais (CASTROGIOVANNI, 2010; CAVALCANTI, 2012). Por ser pautada nos sujeitos, permite distintas interações e interpretações e, por vezes, desconforto, estranheza. Nas palavras de Oliveira e Assis (2009, p. 199):

> A aula de [em] campo deve vir a complementar os conteúdos tratados em sala de aula, motiva ela o aprendizado, aprofundando o interesse pela pesquisa e favorecendo maior relacionamento entre alunos, entre alunos e professores, entre a escola e a realidade em estudo. Além disso, propicia avaliar a participação do aluno na leitura da realidade desenvolvendo o senso crítico, atitudes de responsabilidades e consciência do mundo em que vivem.

Como recurso de ensino, a saída de campo "[...] se concretiza pela imersão orientada na complexidade de um determinado espaço geográfico, do estabelecimento de um diálogo inteligente com o mundo, com o intuito de verificar e de produzir novos conhecimentos" (LOPES e PONTUSCHKA, 2009, p. 174). Ou seja, é um recurso que contribui para o desenvolvimento de ações educativas que extrapolam a simples memorização e avançam na direção de aprendizagens complexas e com maior significado para o estudante, à medida que proporciona observar, analisar e refletir sobre as características do espaço visitado, por "um método ativo e interativo (PASSINI; PASSINI; MALYSZ, 2007, p. 172-176). Nas palavras de Matheus (2017, p. 143) a atividade de campo [...] passa a ser um momento de construir e de compartilhar o novo com o aluno e de aproximar o conhecimento teórico, lógico, ao experimentado ao empírico". Dessa maneira, ele "não pode ser mero exercício de observação da paisagem, mas partir desta, para compreender a dinâmica do espaço geográfico, num processo mediado pelos conceitos geográficos" (ALENTEJANO e ROCHA-LEÃO, 2006, p. 57). Quer dizer, ela deve primar pelo desenvolvimento de competências que capacitem os estudantes para

> Analisar processos políticos, econômicos, sociais, ambientais e culturais nos âmbitos local, regional, nacional e mundial em diferentes tempos, a partir de procedimentos

> epistemológicos e científicos, de modo a compreender e posicionar-se criticamente com relação a esses processos e às possíveis relações entre eles (BRASIL, 2017, p. 558).

Seguindo esses princípios, "particularmente em Geografia, as práticas de campo apresentam infinitas possibilidades de pesquisa e investigação, pois é na ciência geográfica que aspectos físicos e humanos se tornam objetos de estudo concomitantes" (SCORTEGAGNA; NEGRÃO, 2005, p. 37). Compiani e Carneiro (1993), ao avaliar as saídas de campo de acordo com seu papel didático, identificam cinco formas de atividades de campo, que na época chamaram de "excursões geológicas", a saber: Ilustrativas, Indutivas, Motivadoras, Treinadoras e Investigativas. Posteriormente, Scortegagna e Negrão (2005) acrescentam uma sexta modalidade, denominada por eles de Autônoma, que avança no sentido de delegar aos estudantes maior autonomia e autoria para a aprendizagem. O Quadro 1 descreve as principais características das modalidades de saída de campo descritas por Compiani e Carneiro (1993) e por Scortegagna e Negrão (2005).

Quadro 1 – Modalidades e características das Atividades de Campo

Atividades de campo	**Caracterização**
Ilustrativas	Enquadra-se na forma tradicional de ensino e objetiva reforçar conceitos já estudados na sala de aula. Nela, o professor assume o papel central do processo e o estudante apresenta-se como expectador.
Indutivas	Desenvolve-se pelos processos de observação e interpretação em que o professor conduz os estudantes a seguirem um roteiro de atividades, que geralmente é um questionário preestabelecido. Nela o professor define o ritmo dos trabalhos e há ênfase em métodos científicos e no raciocínio lógico e pouca preocupação com os conhecimentos prévios dos estudantes.
Motivadoras	Objetiva despertar a curiosidade e o interesse do estudante para o conteúdo. Para tal, as atividades centram-se no estudante, valorizando a experiência de cada um e os seus questionamentos.
Treinadoras	Visa treinar habilidades dos estudantes que devem possuir conhecimentos prévios pela necessidade de uso de aparelhos, instrumentos ou aparatos tecnológicos, cabendo ao professor direcionar as atividades e aos estudantes segui-las pra treinar a técnica ou procedimento. Na educação geográfica é frequentemente utilizada na Cartografia e Topografia.
Investigativas	Nela o professor assume a postura de orientador e valoriza os conhecimentos prévios dos estudantes que podem elaborar hipóteses a serem pesquisadas ou estruturar a sequência de observação e interpretação, decidem sobre as estratégias para validá-las, inclusive avaliam a necessidade de recorrer à literatura, além de discutirem entre si as reflexões e conclusões.
Autônoma	Objetiva desenvolver no estudante o seu espírito investigativo que o auxiliará durante toda sua existência. Acontece geralmente na sua área de vivência de forma autônoma, o que permite que ele retorne ao campo quantas vezes forem necessárias. Desenvolve-se sob a orientação do professor, porém sem sua presença direta. Nela, a relação professor - estudante e estudante - estudante é ampliada pelas contínuas discussões e trocas de experiências.

Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Compiani e Carneiro (1993) e Scortegagna e Negrão (2005).

Destarte, as opções do professor por uma dessas formas dependerão do contexto em trabalho e dos objetivos de aprendizagem que pretende que os estudantes alcancem/construam. Assim, por mais que a atividade seja complexa, por permitir autonomia dos estudantes, é necessário contexto de estudos esteja próximo do estudante, ou que ele tenha informações

prévias, que o permita acessar autonomamente. É importante também para a Educação Geográfica, que o professor possa mesclar essas variações ou abranger características das distintas formas, não priorizando apenas uma delas, visto que possuem em si objetivos diferentes. Por exemplo, enquanto uma incentiva a autonomia e protagonismo dos estudantes, a outra possibilita o desenvolvimento de habilidades técnicas.

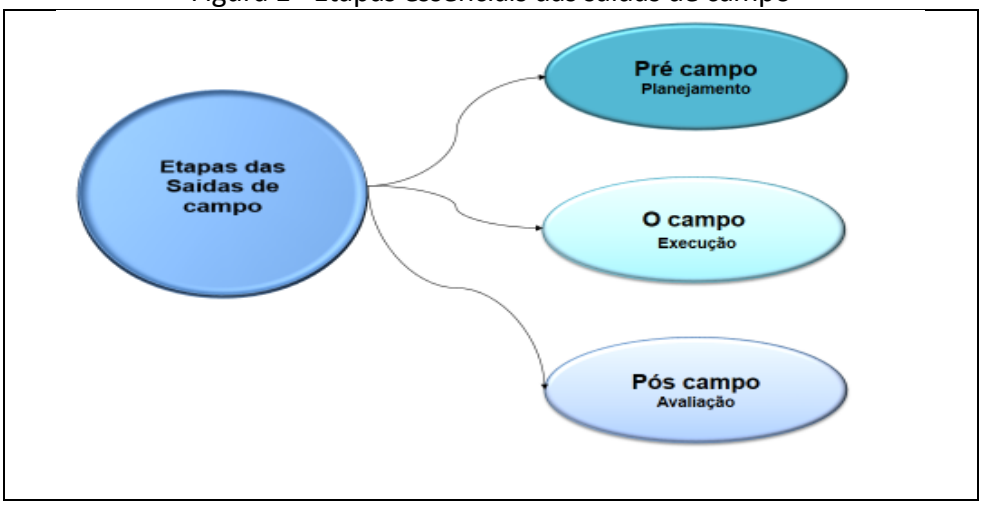
Ao destacar a importância das saídas de campo na Educação Geográfica, Castrogiovanni (2015, p. 47) destaca que elas se configuram como "[...] um caminho a mais na superação do método tradicional de ensino, principalmente no qual ainda são reproduzidos os conteúdos dos livros didáticos sem uma verdadeira problematização das competências envolvidas". Para o autor, quanto mais interdisciplinar elas forem, mais ganhos na aprendizagem podem propiciar. Além disso, as saídas de campo podem envolver de forma direta ou indireta outros sujeitos - professores, estudantes, gestores da escola, gestores do espaço e mediadores (no caso de espaços institucionais), que podem atuar de maneira colaborativa, dividindo as tarefas envolvidas na preparação, no desenvolvimento e na visita extra escolar.

No entanto, as saídas de campo podem apresentar aspectos que dificultam sua realização. Fontinha (2017, p. 90) ao avaliar a evolução histórica das saídas de campo em Portugal, chama atenção para distintos fatores podem dificultar ou interferir na decisão dos professores de geografia em organizar saídas de campo com seus estudantes, dentre eles, "[...] o elevado número de alunos por turma, o reduzido número de horas letivas semanais atribuídas à disciplina, os aspetos burocráticos e administrativos que as saídas para o exterior da escola implicam". No entanto, a autora argumenta que embora haja entraves e dificuldades, as saídas de campo devem

> [...] ser encaradas como uma oportunidade para os alunos desenvolverem um processo de aprendizagem integrado, aliando o desenvolvimento de competências analítico-conceptuais [*sic*], técnico-instrumentais e atitudinais, contribuindo para a educação geográfica e para a formação integral dos discentes e, por essas razões, tem de ser reconhecido o seu valor educativo (FONTINHA, 2017, p. 90).

Cientes de que as saídas de campo não devem ser realizadas com fim apenas em si, (CASTROGIOVANNI, 2015), sua organização envolve, fundamentalmente, três etapas ilustradas na figura 1: o pré-campo, que é a preparação da visita, o campo, que corresponde a visita ao espaço desejado e o pós-campo, que abrange as atividades realizadas posteriormente no espaço escolar.

Figura 1 - Etapas essenciais das saídas de campo



Fonte: Elaborado pelo autor, a partir de Castrogiovanni (2015).

Como forma de otimizar o trabalho necessário para a realização de uma saída de campo, se adensam às três etapas sugeridas por Castrogiovanni (2015), aspectos relevantes que podem auxiliar o professor estruturar uma saída de campo, atentando aos procedimentos operacionais, de ensino e de aprendizagem, conforme apresentadas no Quadro 2. Tratam-se de aspectos do planejamento, execução e expressão e avaliação, relativos ao antes, durante e após a realização da saída. Eles são essenciais para que a saída não se restrinja apenas a uma mera visita ou para que durante essa, os envolvidos não tenham nenhum inconveniente.

Quadro 2 – Procedimentos operacionais e de ensino e aprendizagem na estruturação de uma saída de campo com estudantes

Etapas	**Procedimentos operacionais de ensino e de aprendizagem**
Pré-campo	Quais são o(s) objetivo(s) da visita? Será uma atividade motivadora de reflexões sociais, pessoais ou de conteúdos e conceitos? Que possíveis ganhos cognitivos, sociais e afetivos a saída pode propiciar? De que maneira a visita irá contribuir na aprendizagem frente aos objetivos conceituais, procedimentais e atitudinais? De que forma a saída se relaciona com o conteúdo estudado na sala de aula? Que aspectos os estudantes devem observar (pauta de observação)? Como os estudantes coletarão os dados *in loco*? Como será a logística de deslocamento? (Custos, aspectos burocráticos - família, escola, empresa de transporte ou secretaria da educação). Como será alimentação e pernoite, caso exista? O que os sujeitos devem levar para a saída para a realização das atividades, considerando cada uma das particularidades? Construa um cronograma para a saída e, sempre que possível, envolva os estudantes em toda a organização.
Campo	Adote postura ativa, esteja atento para orientar e conduzir os estudantes, de modo a manter a atenção, a interação e unidade. Cumpra com o organograma da visita (manter os horários, tempo de descanso e lanche, entre outros). Incite os estudantes a coletarem dados por meio de anotações, fotos, audiovisuais, entrevistas, entre outros), permitindo a espontaneidade, criatividades e autonomia. Estimule a interação entre os sujeitos e entre eles e o meio.

	Possibilite que os estudantes manifestem habilidades sociais e revelem a criticidade, a criatividade, a sociabilização e a capacidade de resolver problemas.
Pós-campo	Realize um *feedback* com os estudantes, criando um espaço que permita que eles expressem suas percepções sobre a experiência vivida, de forma espontânea. Possibilite em todas as atividades que os estudantes manifestem habilidades sociais e revelem a criticidade, a criatividade, a sociabilização e a capacidade de resolver problemas. Utilize, sempre que possível, múltiplos instrumentos de avaliação, como seminários, exposições de textos, audiovisuais, ou fotografias, debates, elaboração de tutoriais, entre outros, que preferencialmente extrapolem o espaço da sala de aula e da turma. Oportunize outras formas de manifestação, caso a classe possua estudantes com dificuldades de expressar oralmente opiniões, como bilhetes anônimos, entre outros. Organizar, se possível, alguma atividade que extrapole a sala de aula, como uma exposição, uma socialização dos resultados com outras turmas, com professores e/ou com as famílias. Dentro da disponibilidade e da aplicabilidade, dar um *feedback* à instituição visitada. (Aspectos destacados pelos estudantes referentes à aprendizagens possibilitadas, limpeza do local, intervenções dos guias, sugestões entre outros).

Fonte: Elaboração do autor (2020).

Evidencia-se a necessidade de o professor, ao organizar a saída de campo, trace todas as etapas e considerar os elementos constitutivos desse recurso de ensino, afim de que tenha contribuições significativas para a aprendizagem dos estudantes, não esquecendo daqueles que podem causar problemas não relacionados ao ensino. Assim, acredita-se que quanto mais o professor envolver os estudantes na organização da atividade de campo, maior poderá ser o desenvolvimento de habilidades cognitivas, afetivas e pessoais. Além disso, os procedimentos descritos podem variar de acordo com o nível de ensino, a faixa etária, número total dos estudantes, do local a ser visitado, do tempo de duração da visita, os recursos financeiros disponíveis, entre outros.

Procedimentos metodológicos e o espaço empírico

Trata-se de um estudo de natureza qualitativa (BOGDAN; BIKLEN, 1994) cujo *corpus* de dados é composto por registros fotográficos e de caderno de campo dos estudantes e do professor (FALKEMBACH, 1987) e entrevistas semiestruturadas (FLICK, 2013), realizadas com 22 estudantes, representados nesse texto pela letra E1, E2, ... E22, da segunda série do Ensino Médio de uma escola pública do Sul do Brasil, a partir de uma saída de campo (PASSINI; PASSINI; MALYSZ, 2007) realizada no primeiro semestre de 2019. Por suas características, a experiência aqui descrita configurou-se como uma atividade de campo que contempla essencialmente princípios da categoria Investigativa, embora também apresente aspectos da Ilustrativa, Indutiva, Motivadora e Autônoma (COMPIANI e CARNEIRO (1993); (SCORTEGAGNA e NEGRÃO, 2005). Os dados foram analisados pelos procedimentos da Análise do Discurso (ORLANDI, 2003).

A origem da saída de campo adveio da constatação de que os estudantes desconheciam o processo de produção e transformação da cana de açúcar. Ao iniciar processo de ensino relativo aos conteúdos referentes ao desenvolvimento histórico da economia brasileira e sua relação com o mercado internacional, obrigatoriamente remonta-se ao fato de o açúcar representar um dos primeiros ciclos econômicos do país, no período colonial. Nesse contexto, o professor ao realizar

a sondagem inicial na turma sobre o tema, identificou que os estudantes, apesar da maioria residirem na zona rural e conhecerem o açúcar mascavo ou melado, desconheciam a planta ou uma lavoura de cana de açúcar, bem como, seu processo de transformação. A partir daí, considerou-se pertinente uma saída de campo para um pequeno engenho de cana de açúcar que atua de forma artesanal, localizado no município vizinho.

Tal engenho iniciou suas atividades na década de 1930, pelo bisavô do atual proprietário. Inicialmente, visava a produção de açúcar mascavo e melado de cana, apenas para a subsistência da família e, esporadicamente, ofereciam serviço a outras famílias da comunidade em troca de parte do produto final. No ano de 1960, com a mudança de residência da família de município, todos os equipamentos foram montados na atual propriedade, onde permanece até os dias atuais.

Durante anos, as atividades do engenho visavam apenas a subsistência da família e esporadicamente, comercializavam algum excedente. No entanto, em 2015, a propriedade foi transformada para produzir em maior escala e diversificar a produção e, concomitantemente, adequar-se às exigências legais, sem perder o caráter artesanal e a qualidade dos produtos. Desde então, passou a receber visitantes e realizar demonstração de todo o processo de produção, além de comercializar açúcar mascavo, melado, geleias, cachaça (água ardente) pura e saborizada, licores, caldo de cana e, mediante agendamento, recebe grupos de estudantes e excursões. Nesse sentido, apresenta-se como um espaço propício à realização de atividades didático-pedagógicas interdisciplinares como as saídas de campo. A figura 2 apresenta as instalações do referido engenho.

Figura 2 – Vista frontal das instalações do Engenho.

Fonte: Arquivo pessoal do autor (2019).

Resultados e discussão

A saída de campo ao pequeno engenho de cana-de açúcar procurou levar os estudantes a compreenderem, de maneira investigativa e exploratória, o processo de produção, transformações e comercialização que podem estar envolvidos, bem como perceber relações e impactos entre eles e entre eles e outros como sistema produtivo, o relevo, conservação do solo,

agricultura familiar, formação socioespacial da região, dentre outros. Desse modo, a atividade configurou-se como algo que se distancia da rotina escolar e primou-se que ela ultrapassasse a simples observação empírica e contribuísse para aprendizagem de aspectos dos conteúdos curriculares e não curriculares que dificilmente aconteceriam da mesma forma na sala de aula. Afinal, o produto avaliativo da saída deveria ser um relatório fotográfico relativo aos aspectos conceituais existentes fundamentados ao que geralmente é apresentado apenas aos estudantes com texto de livros didáticos. Assim, analisou-se a importância dessa saída de campo na percepção dos sujeitos e apresenta-se detalhes (aqui chamados de episódios) da mesma, como forma de ilustrar e discutir sua relevância.

Como primeiro episódio, destaca-se o contato dos estudantes com informações relativas à forma de cultivo – o plantio da cana, o processo de colheita (ainda é realizado de forma manual) e a moagem do produto, em que se faz a extração do caldo (garapa ou guarapa, como é chamado regionalmente) – ilustradas na figura 3.

Figura 3 – Estudantes conhecendo a lavoura de cana de açúcar e a moagem do produto.

Fonte: Arquivo pessoal do autor (2019).

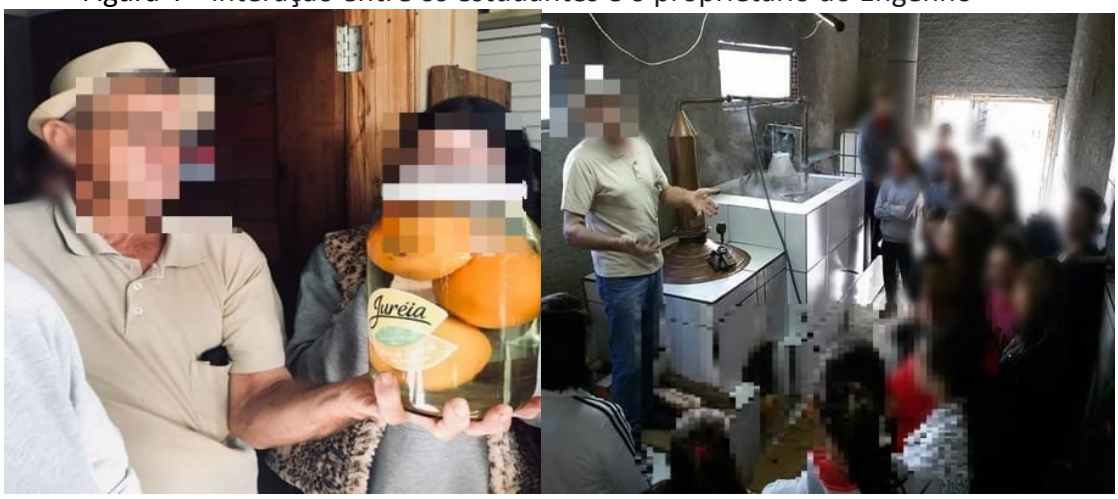
Esse contato com as primeiras informações afastou o professor da posição de transmissor de informações e colocou o estudante como protagonista, ao interagir com proprietário durante suas explicações e demonstrações. O que demonstra que a saída de campo "[...] promove a construção do conhecimento de forma interativa e tendo o aluno como sujeito central no desenvolvimento da constituição conceitual" (SILVA *et al.*, 2015, p. 6) afiançando que a Educação Geográfica deve possibilitar que o estudante seja sujeito de seu conhecimento (SACRAMENTO, 2015).

Os estudantes além de conhecerem o produto *in natura*, também o manusearam, fato instigado pelo proprietário. Além de visualizar a lavoura, o processo de plantio, colheita e de moagem da cana de açúcar, os estudantes receberam informações sobre ciclo de produção e maturação da planta, relação com as fases da lua, preservação do solo, acidez, higienização, formação socioespacial da região, agricultura familiar, destilação, entre outros. Compreenderam como é realizada a moagem e transporte do produto até o engenho atual e como acontecia nas gerações anteriores em que era utilizada a tração animal. Assim, como destaca E17, "*a gente aprendeu sobre todas as etapas de produção na prática, de maneira simples e objetiva, com*

conteúdos que não tínhamos relacionado na aula". Nessa perspectiva, as saídas de campo possibilitam ao estudante, utilizar distintas capacidades de observação e análise do espaço, elementos essenciais na Educação Geográfica (CAVALCANTI, 2012), ou concordam com Brasil (2017, p. 132), que apresenta como uma competência essencial aos estudantes do Ensino Médio a capacidade de "[...] analisar as relações de produção, capital e trabalho em diferentes territórios, contextos e culturas, discutindo o papel dessas relações na construção, consolidação e transformação das sociedades".

Em um segundo episódio, outro aspecto potencial evidenciado foi a interação entre os estudantes e os proprietários do engenho. Nesse, o conhecimento teórico que os estudantes possuíam pode ser confrontado, comparado, comprovado, adensado com os saberes práticos mediados pelos proprietários, resultando num intercâmbio de saberes científicos e empíricos, de ganhos sociais e afetivos. Nesse sentido, a figura 4 demonstra a interação entre os sujeitos ao evidenciar o diálogo entre as partes sobre o processo de destilação do caldo de cana que dá origem a cachaça e a fermentação de frutos que possibilita a saborização da bebida.

Figura 4 – Interação entre os estudantes e o proprietário do Engenho



Fonte: Arquivo pessoal do autor (2019).

Percebe-se que ao proporcionar aos estudantes o contato direto com a realidade, lhes é permito avançar na aprendizagem de forma distinta e/ou complementar do que acontece na sala de aula ou muitas vezes nem aconteceriam, como expressa E3: "*Na saída de campo aprendemos de forma diferente, porque íamos vendo as etapas da produção e de transformação da cana de açúcar numa sequência que nos permitiu a sua compreensão mais simplificada, porque os conteúdos estavam presentes de forma prática e ao alcance dos nossos olhos*". Assim, "fazer a educação geográfica requer esforço de superar o simples ensinar a geografia "passando conteúdos", e procurar com que os alunos consigam fazer as suas aprendizagens tornando significativos para as suas vidas estes mesmos conteúdos" (CALLAI, 2011, p. 15). Nesse caso, a saída de campo possibilita também a utilização de um sentido extra – a percepção pela visão - no processo de ensino que pode ser essencial para o estabelecimento de relações conceituais e procedimentais. Como defende Castrogiovanni (2014, p. 90) "[...] pensamos ser fundamental criar situações que primam pela interatividade do aluno com os seus temas, tornando-os mais tangíveis

à capacidade de abstração, propiciando a construção de habilidades e competências, facilitando a sua liberdade cognitiva".

Corroborando a aprendizagem, as saídas de campo possibilitam a formação cidadã e dessa forma, afina-se à Educação Geografia, à medida que a partir de seus conceitos e categorias analíticas, permite aos estudantes construir teoricamente a sua interpretação do mundo, contribuindo assim, para a democracia (VESENTINI, 2009; CAVALCANTI, 2012). A voz de E2 avaliza essa prerrogativa quando afirma que: "*a saída de campo nos permitiu verificar na prática os conteúdos que tínhamos estudado na sala de aula. No entanto, lá a gente não tinha a ideia exata de como era o processo de produção. Porém, com a explicação do proprietário, os conteúdos ficaram mais claros e inclusive a gente compreendeu melhor, por que podíamos perguntar pra ele nossas dúvidas, ou comprovar o que a gente pensava. Era uma explicação simples, sem termos científicos, mas contribuiu pra compreensão dos conteúdos e também pra nossa formação pessoal, por que entendemos as dificuldades pelas quais passam os agricultores e os problemas que enfrentam*".

O depoimento exemplifica a importância das saídas de campo no ensino e na aprendizagem da Educação Geográfica na Educação Básica, ao aproximar os estudantes do conteúdo mediado em classe, com o espaço concreto (OLIVEIRA e ASSIS, 2009). Nesse sentido, está de cordo com os estudos de Castrogiovanni (2015), Callai (2011), Sacramento (2015) quando defendem que o aprendizado deve aproximar-se do ambiente e dos contextos socioculturais permitindo "analisar como espacialmente se estruturam as relações de poder e como se estabelecem as funções que cada indivíduo exerce dentro da sociedade [...]" (SACRAMENTO, 2015, p. 13). Ou seja, a saídas de campo na Educação Geográfica, podem possibilitar que os estudantes percebam que ela "[...] é feita no dia a dia, seja através da construção de uma casa, da plantação de uma lavoura ou através das decisões governamentais ou dos grandes grupos econômicos" (KAERCHER, 2003, p. 15). Elas possibilitam ao estudante estabelecer opiniões, comparações, críticas, hipóteses, reflexões, propor encaminhamentos, refletir sobre o local visitado, entre outros, entende-se que essas se configuram como importante procedimento metodológico à Educação Geográfica, à medida que esse componente curricular apresenta um caráter eminentemente espacial e social, possibilitando a contribuição na aprendizagem dos conteúdos escolares e, concomitantemente, promove a cidadania. Portanto, elas permitem

> Compreender as diferenciações entre as paisagens dos livros didáticos e as paisagens vivenciadas in loco. Estas são movidas e vivificadas pela relação dos alunos com as configurações óticas apreciadas sem recortes. São vistas juntamente com os movimentos das relações sociais, seus diferentes tipos de uso e seu entorno, a combinação de objetos naturais e artificiais — um instante da relação sociedade-natureza, ou melhor, das naturezas mais ou menos humanas — num verdadeiro conjunto de processos e objetos (OLIVEIRA e ASSIS, 2009, p. 198).

Além disso, se reconhece que as saídas de campo possibilitam estudos interdisciplinares que contribuem para um aprendizado de conceitos integrados a outros componentes curriculares além da Educação Geográfica, mediante a mediação do professor. Assim, a ida ao engenho, permitiu aos estudantes entre outros exemplos, presenciar conceitos da química, ao conhecerem o processo de destilação da cana que dá origem a cachaça; da história, ao ouvirem o relato da

formação socioespacial da região e da forma de ocupação do solo e ao presenciarem o proprietário mostrando a processo de fervura da garapa em um tacho de cobre, que permite a coloração característica do açúcar mascavo e que está a mais de 100 anos em sua família; ao sociologia, ao compreenderem o valor simbólico agregado ao produto final, ao serem produzidos a cachaça, as geleias e o açúcar mascavo da mesma forma que os antepassados da família produziam, ou das relações de produção e de gênero nas atividades desenvolvidas, entre outros. A figura 5, expressa parte da interdisciplinaridade vivenciada na saída de campo.

Figura 5 – Interdisciplinaridade na saída de campo

Fonte: Arquivo pessoal do autor (2019).

Essa relação interdisciplinar é evidenciada por E6 ao mencionar "que a saída de campo é uma excelente metodologia de ensino. Nós estamos muito acostumados a estudar os conteúdos muito na teoria, usando apenas em textos em fotos e ela nos fez aprender mais e de outra forma, fazendo com que a gente vivenciasse na prática o conteúdo estudado na geografia e relacioná-lo com outras disciplinas. Por exemplo, quando o proprietário falou do processo de destilação que dá origem a cachaça, estava falando de química. Ao contar a história do tacho de cobre, falou sobre a ocupação da região e a influência da imigração alemã no Sul do Brasil. Assim aprendemos várias coisas ao mesmo tempo, até mesmo sem perceber. Eu gostaria que tivesse mais aulas como essa". Nessa perspectiva, a ação docente na Educação Geográfica, não deve se limitar exclusivamente aos conteúdos geográficos (CAVALCANTI, 2012).

As constatações de E6 avalizam os estudos de Pontuschka, Paganelli e Cacete (2009), Basquerote *et al.* (2018), Nascimento (2014), Goulart (2014) e Costella (2014) quando ressaltam a importância da metodologia e da mediação pedagógica para promover aprendizagem e a "escolarização formal dos jovens como contribuição para suas práticas socioespaciais, cotidianas e não cotidianas [...]" (CAVALCANTI, 2012, p. 110). Assim, além de promover a aprendizagem, os dados contribuem para evidenciar que as saídas de campo promovem interação e aproximam os estudantes entre si e com seus professores (VIVEIRO e DINIZ, 2009) e possibilitam o desenvolvimento de outras habilidades, como a capacidade de se expressar, a observação, a coleta e análise de imagens, o registro escrito, entre outros. Nesse sentido, E10 expressa: "*Uma*

vantagem da saída de campo é que a gente aprende de forma mais descontraída e informal. Na sala de aula, em geral, ficamos sentados e enfileirados. Na saída de campo, a gente conversa com os colegas e com o professor não só coisas da aula. Até colegas que são mais tímidos, se descontraem. Outra vantagem é que a gente não tem que necessariamente decorar o conteúdo pra responder, como uma prova. Podemos fotografar e apresentar as fotografias, anotar no caderno de campo, fazer desenhos, audiovisuais, relatar oralmente. A aula é mais divertida e interessante".

O depoimento, ilustra que as saídas de campo são atos educativos fundamentados no diálogo, na interação, na formação da criticidade, na negociação de sentidos, na colaboração e na autonomia dos sujeitos que dialogam, pois

> [...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas pelos permutantes (FREIRE, 2007, p. 91).

Para além do diálogo proporcionado entre os sujeitos evidenciou-se que as saídas de campo na educação geográfica possibilitam que os estudantes desenvolvem distintas habilidades e utilizam instrumentos do seu dia a dia como recursos tecnológicos, como os *smartphones*, por exemplo. Esses aparatos eletrônicos acompanham os jovens (SIBILIA, 2012) e podem configurar recursos que contribuem para a aprendizagem (BASQUEROTE *et al.*, 2018). A figura 6 ilustra o exposto, ao apresentar os estudantes colhendo imagens para elaborar e apresentar o relatório fotográfico a outros estudantes da escola, no pós-campo em um último episódio.

Figura 6 - Uso das tecnologias digitais na saída de campo e no pós-campo

Fonte: Arquivo pessoal do autor (2019).

Os sujeitos também mencionaram a importância das saídas de campo como promotoras de aprendizagens não apenas pela visão e audição. Ela lhes proporcionou aprender também pelo olfato, a gustação e o tato, evidenciando que as formas de aprender não se restringem a ler e ouvir (CAVALCANTI, 2012). Foi a experiência que permitiu que eles tocassem na cana de açúcar, sentissem o cheiro e a temperatura do caldo de cana fervendo, visualizassem a moagem da cana

e sua transformação em subprodutos, tomassem caldo de cana, provassem as geleias, entre outros, desenvolvendo a neuroplasticidade cerebral (COSENZA e GUERRA, 2011), uma vez que isso ativa mais conexões sinápticas e outros elementos da memória que se relacionam diretamente com a experiência concreta vivenciada. Pois, como defende Foster (2009), parte de tudo que lembramos depende até certo ponto, do que estávamos pensando, sentindo e realizando durante a experiência original. Nesse sentido, entende-se que:

> Há uma relação complexa e mútua entre atenção, interesse, motivação experiência e memória; então, quanto mais conhecimento você adquire sobre uma área específica, mais interesse terá nele – e seu conhecimento e interesse irão reforçar um ao outro, aumentando sua memória para materiais naquela área (FOSTER, 2009, p. 127).

Nessa direção, A figura 7, apresenta os estudantes realizando experiências de aprendizagens por meio dos sentidos.

Figura 7 - Uso das tecnologias digitais na saída de campo e no pós-campo

Fonte: Arquivo pessoal do autor (2019).

As constatações anteriores vão ao encontro dos estudos de Oliveira (2006), quando defende que na Educação Geográfica uma das maneiras de percebermos o ambiente é por meio dos sentidos multissensoriais. Segundo o autor, é prioritariamente vendo, cheirando, apalpando, degustando e ouvindo que nos fazemos existir no espaço, captando informações sobre o meio em que nos inserimos para que possamos a partir de então, selecionar o que é agradável e desagradável, o que interessa e desinteressa, para que possamos interpretar e responder aos estímulos do ambiente e por fim, interagir com o mesmo. Na mesma direção, entende-se que nas saídas de campo, os estudantes são "[...] capazes de associar as informações sensoriais à memória, à cognição e gerar conceitos sobre o mundo, sobre nós mesmos e os outros", evocando reações afetivas (ASSUMPÇÃO JUNIOR; ADAMO, 2007, p. 5).

Além disso, as saídas de campo podem proporcionar, desenvolver e envolver aspectos afetivos e emocionais que favoreçam a motivação intrínseca e o estímulo dos estudantes empenharem-se à aprendizagem, como destaca E22: "*na saída de campo a gente se empolga, cria expectativa do que vai ver, ouvir e conhecer. Com isso vamos mais motivados para aquela aula,*

porque sabemos que não vai ser uma atividade rotineira e que vamos encontrar algo novo". Nessa direção, Guimarães (2001, p. 38) defende que "[...] a motivação intrínseca é aquela que se refere à escolha de uma determinada atividade por sua própria causa, por essa ser interessante, atraente ou, de alguma forma, geradora de alguma satisfação". A esse respeito, Oliveira e Assis, (2009, p. 198) destacam que as saídas de campo desencadeiam processos que propiciam "[...] elucidar sensações de estranheza, identidade, feiura, beleza, sentimento e até rebeldia do que é observado, entrevistado, fotografado e percorrido".

Considerações finais

Distintas razões levam os professores a organizar saídas de campo com seus estudantes e a explorar os espaços externos à escola como facilitadores e promotores de aprendizagem. Nesse sentido, do estudo realizado emergiram aspectos que destacam a importância das saídas de campo como momentos de aprendizagem por possibilitar instigar, iniciar, complementar e associar conteúdo ou promover aprendizagens colaborativas, descontraídas e multidisciplinares.

A saída de campo em tela, ampliou e facilitou a aprendizagem, ao permitir que os estudantes vivenciassem, os conteúdos estudados na escola, de maneira geral, são mediados apenas na teoria e teriam o caráter essencialmente abstrato. Nesse sentido, comprovou-se que em especial na Educação geográfica, elas possibilitam o contato dos sujeitos escolares com a realidade concreta e os permite compreender os fenômenos sociais, naturais e culturais, tornando os estudantes mais ativos no processo e instrumentalizando-os a serem sujeitos de sua aprendizagem, por confrontarem informações e serem desafiados a pensar criticamente.

Para a Educação Geográfica, comprovou-se que as saídas de campo permitem o desenvolvimento de atividades práticas que possibilitam oportunidades de aprendizagem que afastam a mediação pedagógica "parcelar" e propiciam espaços de aprendizagem complexos, que dialogam com distintas áreas do saber, contribuindo no desenvolvimento da cidadania. Além disso, aproxima os estudantes entre si, e estes com seus professores, ao desenvolver-se de forma colaborativa, descontraída e amistosa, facilitando o convívio e aprendizagem e por se desenvolver em espaços distintos da sala de aula, ameniza o caráter formal e permite que os estudantes ajam de maneira mais espontânea e desenvolvam um diálogo mais intenso entre si e com seus professores.

Revelou-se que esse recurso propicia aprendizagem ao permitir o desenvolvimento de habilidades que ultrapassem a simples memorização, alargadamente destacadas nos estudos geográficos, ao propiciar que os estudantes também utilizem outras formas de acesso e registro de informação além da memória, como a observação, a coleta e análise de imagens, o registro escrito, caderno de campo, entre outros. Assim, resulta que o processo avaliativo seja pautado em distintos instrumentos, dentre outras formas, a apresentação de relatório, escrito ou fotográfico, desenhos, conversas formais e informais ou apresentação de seminários. Nesse sentido, a avaliação da atividade, pauta-se muito mais no processo do que no resultado, à medida que os estudantes necessitam estar atentos às características do espaço visitado, aos detalhes a

serem observados nele, para por exemplo, realizar as fotografias e apontamentos no caderno de campo

Ademais, possibilitou aos envolvidos aprendizagens, ao conhecer a paisagem cultural e as transformações promovidas no espaço ao longo do tempo. A partir das exposições dos proprietários do engenho, da observação dos maquinários, utensílios por eles utilizados, entre outros, os estudantes puderam compreender a evolução do processo de produção e transformação da matéria prima, bem como os condicionantes que motivam tais mudanças. Além disso, a experiência aqui descrita afiança que as saídas de campo podem estimular além da memória, os órgãos dos sentidos, pelo contato visual, olfativo, tátil, sonoro ou gustativo, ampliando assim as oportunidades de aprendizagem.

Referências bibliográficas

ALENTEJANO, P. R. R.; ROCHA-LEÃO, Otávio. M. Trabalho de campo: uma ferramenta essencial para os geógrafos ou um instrumento banalizado. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 84, p. 51-67, 2006. Disponível em: https://publicacoes.agb.org.br/index.php/boletim-paulista/article/view/727/610. Acesso em: 20 maio 2021.

ASSUMPÇÃO JUNIOR, F, B.; ADAMO, S. Reconhecimento olfativo nos transtornos invasivos do desenvolvimento. São Paulo: Arquivos **NeuroPsiquiatria,** São Paulo, v. 65, n. 4, p. 1200-1205, dez. 2007. Disponível em: https://www.scielo.br/j/anp/a/HWHyrFhxRSVqLDCWqJFRcSR/?lang=pt#:~:text=A%20partir%20da%20sensa%C3%A7%C3%A3o%2C%20o,ao%20comportamento%20social%20e%20sexual. Acesso em: 13 jan. 2022.

BASQUEROTE, A. T. S.; MENEZES, E. P.; NASCIMENTO, R. S., SCHELLER, M. Percepções dos estudantes do Ensino Médio sobre o uso dos celulares na sala de aula. **Revista Tecnologias na Educação,** Araranguá, ano 10, v. 24, p. 1-13, 2018. Disponível em: https://publicacoes.rexlab.ufsc.br/old/index.php/sited/article/view/313/150. Acesso em: 2 abr. 2022.

BOGDAN, R. C.; BIKLEN, S. K. **Investigação qualitativa em educação**: uma introdução à teoria e aos métodos. Lisboa: Porto Editora, 1994.

BIANCONI, M. L.; CARUSO, F. Apresentação educação não-formal. **Ciência e Cultura**, São Paulo, v. 57, n. 4, out.-dez, 2005. Disponível em: http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000400013. Acesso em: 20 abr. 2021.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular** - Educação é a base – Ensino Médio. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/historico/BNCC_EnsinoMedio_embaixa_site_110518.pdf. Acesso em: 29 maio 2020.

CALLAI, H. C. Em busca de fazer educação geográfica. *In:* CALLAI, H. C. *et al.* (Org.). **Educação Geográfica**: reflexão e prática. Ijuí: Unijuí, 2011. p. 15-33.

CASTROGIOVANNI, A. C. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. *In:* CASTROGIOVANNI, A. C.; CALLAI, H. C.; KAERCHER, N. A. (Org.). **Ensino da Geografia:** práticas e textualizações do cotidiano. 7. ed. Porto Alegre: Mediação, 2010. p. 11-79.

CASTROGIOVANNI, A. C. Movimentos fora da sala de aula: o trabalho de campo. *In:* CASTROGIOVANNI, A. C.; TONINI, I. M.; KAERCHER, N. A.; COSTELLA, R. Z. (Org.). **Movimentos para ensinar geografia**: rompendo rotações. Porto Alegre: Evangraf, 2015. p. 41-54.

CAVALCANTI, L. S. **O Ensino de Geografia na Escola**. Campinas: Papirus, 2012.

COSENZA, R. M; GUERRA, L. B. **Neurociência e educação**: como o cérebro aprende. Porto Alegre: Artmed, 2011.

COSTELLA, R. Z. Ensinar o quê... para quê... quando... desafios da geografia na contemporaneidade. In: MARTINS, R. E. M. W.; TONINI, I. M.; GOULART, L. B. (Org.). **Ensino de geografia no contemporâneo:** experiências e desafios. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2014. p. 188-205.

ESHACH, H. Bridging in-school and out-of-school learning: Formal, non-formal, and informal education. **Journal of Science Education and Technology**, s./l., v. 16, n. 2, p. 171-190, 2007. Disponível em: https://link.springer.com/article/10.1007/s10956-006-9027-1#citeas. Acesso em: 30 nov. 2021.

FALKEMBACH, E. M. F. Diário de campo: um instrumento de reflexão. **Contexto e Educação**. Ijuí, v. 2, n. 7, p. 19-24, jul.-set. 1987.

FONTINHA, F. Saídas de Campo no Ensino da Geografia: uma metodologia ainda atual? **Revista de Educação Geográfica |UP**, Porto, n.1, p. 79-91, 2017. Disponível em: https://ojs.letras.up.pt/index.php/GETUP/article/view/2160/1995. Acesso em: 6 jan. 2021.

FOSTER, J. K. **Memória**. Trad. Camila Werner. Porto Alegre: L&PM, 2011.

FLICK, U. **Introdução à metodologia de pesquisa**: um guia para iniciantes. Porto Alegre: Penso, 2013.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

GOHN, M. G. M. **Educação não-formal e o educador social**: atuação no desenvolvimento de projetos sociais. São Paulo: Cortez, 2010.

GOULART, L. B. Aprendizagem e ensino: uma aproximação necessária à aula de geografia. *In:* TONINI, I. M.; CASTROGIOVANNI, A. C.; GOULART, L. B.; KAERCHER, N. A. MARTINS, R. E. M. W. (Org.). **O ensino de geografia e suas composições curriculares**. Porto Alegre: Mediação, 2014. p. 21-30.

GUIMARÃES, S. E. R. A organização da escola e da sala de aula como determinante da motivação intrínseca e da meta aprender. *In:* BZUNECK, J. A.; BORUCHOVITCH E. (Org.). **A motivação do aluno**: contribuições da psicologia contemporânea. Petrópolis: Vozes, 2001. p. 78-95.

KAERCHER, N. A. A geografia é o nosso dia a dia. *In:* CASTROGIOVANI C.; CALLAI, H. C.; SCHAFFER, N. O; KAERCHER, N. A. (Orgs.). **Geografia em sala de aula -** práticas e reflexões. Porto Alegre, 1998. p.13-25.

LIBÂNEO, J. C.; PIMENTA, S. G. Formação dos profissionais em educação: visão crítica e perspectiva de mudança. *In:* PIMENTA, S. G. **Pedagogia e Pedagogos**: caminhos e perspectivas. São Paulo: Cortez, 2002. cap. 1. p. 11-58.

LOPES, C. S.; PONTUSCHKA, N. N. Estudo do meio: teoria e prática. **Geografia** (Londrina), v. 18, n. 2, 173-191, 2009. Disponível em: https://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/2360. Acesso em: 20 mar. 2022.

MATHEUS, E. H. C. O que há por trás de uma panela? Uma atividade de campo como trajetória a um olhar geográfico. *In:* REGO, N.; CASTROGIOVANNI, A. C.; KAERCHER, N. A. (Org.). **Geografia**. Práticas pedagógicas para o ensino médio. Porto Alegre: Artmed, 2007. p. 130-146.

OLIVEIRA, C. D. M. de. Do estudo do meio ao turismo geoeducativo: renovando as práticas pedagógicas em Geografia. **Boletim Goiano de Geografia**, Goiânia, v. 26, p. 31-47, jan.-jun. 2006. Disponível em: https://revistas.ufg.br/bgg/article/view/3542/3346. Acesso em: 23 nov. 2021.

OLIVEIRA, C. D. M.; ASSIS, Raimundo J. S. Travessias da aula em campo na geografia escolar: a necessidade convertida para além da fábula. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 195-209, jan.-abr. 2009. Disponível em: https://www.scielo.br/j/ep/a/KTRG6Yp4cH5QpMqJF5bdrpB/?format=pdf&lang=pt. Acesso em: 2 maio 2022.

ORLANDI, E. **Análise de Discurso**: princípios e procedimentos. Campinas: Pontes, 2003.

PASSINI, E. Y.; PASSINI, R.; MALYSZ, S. T. (Org.). **Prática de ensino de geografia e estágio supervisionado.** São Paulo: Contexto, 2007.

PONTUSCHKA, N. N.; PAGANELLI, T. I.; CACETE, N. H. **Para Ensinar e Aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2009.

SACRAMENTO, A. C. R. A mediação do conhecimento: a importância de pensar o trabalho docente de geografia. *In:* SACRAMENTO, A. C. R.; ANTUNES, C. F.; SANTANA FILHO, M. M. de. (Org.). **Ensino de geografia:** produção do espaço e processos formativos. Rio de Janeiro: Consequência/Faperj, 2015. v. 1, p. 1-18.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço**: Técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Edusp, 2004.

SIBILIA, P. **Redes ou paredes**: a escola em tempos de dispersão. Rio de Janeiro: Contraponto, 2012.

SCORTEGAGNA, A.; NEGRÃO, O. B. M. Trabalhos de campo na disciplina de Geologia Introdutória: a saída autônoma e seu papel didático. **Terra Didática**, Campinas, v. 1, n. 1, p. 36-43, 2005. Disponível em: http://www.ige.unicamp.br/ terraedidatica/. Acesso em: 20 jul. 2020.

VESENTINI, J. W. **Repensando a geografia escolar para o século XXI**. São Paulo: Plêiade, 2009.

VIVEIRO, A. A.; DINIZ, R. E. S. Atividades de campo no ensino das ciências e na educação ambiental: refletindo sobre as potencialidades desta estratégia na prática escolar. **Revista Ciência em Tela**, Rio de janeiro, v. 2. n. 1, p. 1-12, 2009. Disponível em: http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/0109viveiro.pdf. Acesso em: 2 maio 2020.