PKS

PUBLIC
KNOWLEDGE
PROJECT

REVISTA ENSINO DE GEOGRAFIA

(RECIFE)

<http://www.revista.ufpe.br/ensinodegeografia>

OJS

OPEN
JOURNAL
SYSTEMS

QUAL É O LUGAR DO TRABALHO DE CAMPO NAS AULAS DE GEOGRAFIA?

Bruno Nunes Batista
Instituto Federal Catarinense – IFC
brunonunes.86@hotmail.com

RESUMO: Resultante de um campo de aprendizagem para o ensino de Geografia ancorado na epistemologia genética de Jean Piaget e no pensamento de Milton Santos, realizo neste artigo uma discussão sobre o trabalho de campo nas aulas de Geografia, problematizando sua sistematização através da seguinte operação analítica: 1) afirmo que se trata de uma prática pedagógica cuja origem maior advém do movimento conhecido como Escola Nova, portanto pensada em meio às pedagogias ativas e às metodologias participativas; 2) coloco que desde a primeira metade do século XX esse recurso didático é debatido com rigor entre os pesquisadores da Geografia escolar; 3) defendo que ele permanece sendo uma das ferramentas mais valiosas no ensino desse componente curricular; 4) discuto sua base de ação, residindo na vinculação entre o tempo e o espaço; 5) articulo a didática do ensino à leitura da paisagem, entendendo que cabe ao professor partir de algumas estratégias elementares que lhe oportunizarão espaço para elaborar, criativamente, um trabalho de campo significativo para seus alunos.

Palavras-chave: Ensino de Geografia. Trabalho de campo. Epistemologia Genética. Paisagem.

WHAT IS THE PLACE OF FIELD WORK IN GEOGRAPHY LESSONS?

RESUMO: Resulting from a field of learning for the teaching of Geography anchored in the genetic epistemology of Jean Piaget and in the thought of Milton Santos, I carry out in this article a discussion about the field work in the classes of Geography, problematizing its systematization through the following analytical operation: 1) I affirm that this is a pedagogical practice whose major origin comes from the movement known as New School, therefore thought in the midst of active pedagogies and participatory methodologies; 2) I point out that since the first half of the twentieth century this didactic resource is debated with rigor among the researchers of the school Geography; 3) I defend that it remains one of the most valuable tools in teaching this curricular component; 4) discuss its basis of action, residing in the link between time and space; 5) I articulate teaching didactics to the reading of the landscape, understanding that it is up to the teacher to start from some elementary strategies that will give him the space to creatively elaborate a meaningful field work for his students.

Keywords: Teaching Geography. Fieldwork. Genetic Epistemology. Landscape.

REACENDENDO UMA ATIVIDADE

Iniciando esta comunicação, valho-me das palavras de Wittgenstein para pensar o propósito da temática maior envolvida, isto é, ensinar bem a Geografia. Segundo dizia o célebre filósofo, no prefácio das *Investigações Filosóficas*, mesmo que na nossa trajetória façamos, às vezes, oposição ao nosso velho modo de pensar, ainda assim o fazemos “[...] tendo-o como pano de fundo” (WITTGENSTEIN, 1991, p. 8).

Desse pressuposto elencado, procurarei retornar aqui a um tema desenvolvido alguns anos atrás em outros trabalhos (BATISTA, 2014; BATISTA & CASTROGIOVANNI, 2014) e que, de tempos em tempos, sensibiliza-me a realizar novas problematizações. Trata-se do trabalho de campo, uma ferramenta por vezes pouco utilizada, em outros momentos subaproveitada, mas que permanece tendo importância basilar nas aulas de Geografia. De certa forma, o esforço maior permanece sendo torna-lo mais significativo e operante na construção do conhecimento geográfico e que, por isso mesmo, continua-se pensando em ferramentas para pensar o espaço para além da sua descrição, procurando, por conseguinte, explicá-lo. Nesse sentido, é claro que propostas pedagógicas que operacionalizem o trabalho de campo na escola contemporânea são bem-vindas e necessárias ao avanço do conhecimento e à ultrapassagem do senso comum. Penso, sobre isso, no exemplo das correntes pedagógicas localizadas na Europa e na Ásia, que vêm buscando fazer do trabalho de campo um componente curricular obrigatório e semanal (VESENTINI, 2004; BEAMES & ROSS, 2010). No entanto, é necessário que se ensine através da desconfiança, interrogando as formas presentes na paisagem. Daí que parece ser o mais relevante nessa atividade não que os alunos enumerem os elementos contidos no cotidiano, mas sim que possam compreender um pouco melhor o seu entorno.

Por outro lado, gostaria de pensar esse texto enquanto a materialização de uma dúvida, que se desdobra em uma pergunta. Uma pergunta, que por ser feita, torna-me responsável por respondê-la, ainda que provisoriamente. Como professores, continuamos indo atrás de outras e diferentes maneiras de ensinar Geografia, de forma que aquilo que pode singularizar as aulas é justamente uma curiosidade existencial que nos move. Nesse imperativo, não vejo como não me lembrar de Paulo Freire; para ele, “Toda pergunta revela insatisfação com

respostas dadas a perguntas anteriores. Perguntar é assumir a posição curiosa de quem busca. Não há conhecimento fora da indagação. Fora do espanto” (FREIRE, 2003, p. 224). Nesse sentido, atravessa esse texto interpelar a base de conhecimentos produzidos sobre o ensino geográfico, em geral, e o trabalho de campo, em particular, com o intuito de seguir a pergunta do título e entender qual seria o “lugar” desse recurso didático nas aulas de Geografia.

Ao realizar esse questionamento, gostaria de, antes de tudo, esclarecer que estou entendendo “lugar” a partir do entendimento aristotélico. Para Aristóteles (2009), trata-se de uma categoria que se constitui como uma realidade em si mesma, orbitando os corpos, sendo assim o ponto de onde os corpos se deslocam e para onde os corpos voltam; com efeito, os movimentos são determinados pelos lugares dos quais pertencem e que não deixam de lhes abraçar. Respondendo à pergunta feita no título, penso, então, que o lugar do trabalho de campo reside nas próprias aulas de Geografia, de forma que um não se institui sem a presença do outro. Por essa razão, é tão lastimável quanto surpreendente que essa atividade não venha tendo cadeira cativa (por inúmeros e compreensíveis motivos, eu sei...) nos espaços escolares. Bem, não é na esteira desse quadro que formularei minha análise.

Em outra direção, centrar-me-ei no próprio movimento desse recurso para assinalar sob quais âncoras poderia ser o trabalho de campo mais “lugarizado” nas aulas de Geografia. Nesse direcionamento, colocarei em debate três imperativos que julgo serem recomendáveis para a melhor operacionalização. Em um primeiro momento, irei destacar a expressiva idade dessa prática, mostrando que não é de hoje que professores e pesquisadores do ensino de Geografia se debruçam sobre esse recurso. Num segundo estágio, almejando relacioná-lo ao próprio objeto de estudo da nossa disciplina – o espaço geográfico - defenderei que uma das chaves do seu êxito se encontra na vinculação entre o espaço e o tempo, de forma que os alunos possam entender a sobreposição de forças que acabam por se materializar no espaço. Em terceiro lugar, aproximarei isso da técnica pedagógica, sinalizando perspectivas que auxiliem no empreendimento do ensino e da aprendizagem. Visando acoplar tais fundamentos, encerro o texto apregoando que talvez uma das mais efetivas maneiras de juntar essas três perspectivas seja por intermédio da leitura analítica da paisagem, umas das categorias mais expressivas do espaço geográfico.

Por fim, um aviso: não tenho a intenção, com este texto, de esgotar uma temática tão envolvente quanto complexa como o trabalho de campo; por outro lado, já retiro de antemão o caráter de lei ou sacralidade das minhas linhas, esperando assim que elas se instalem como

mais uma entre outras tantas e importantes contribuições ao ensino de Geografia. Com efeito, coloco-me no lugar de professor de Geografia, portanto ciente dos limites e estados dessa prática, e tendo plena ciência que um texto como esse compartilha condições *necessárias*, mas nunca *suficientes*, para fazer avançar esse componente curricular.

PRIMEIRO IMPERATIVO: DISSECAR UMA PROPOSTA CENTENÁRIA

Em primeiro lugar, qualquer problematização que se preze a respeito do trabalho de campo em Geografia deve saber que, de maneira alguma, trata-se de uma prática recente. Muito antes pelo contrário, ele foi mais pensando – e aprimorado – na esteira daqueles efeitos oriundos do movimento político-pedagógico conhecido como Escola Nova.

Tendo como marco estruturante o *Manifesto dos Pioneiros da Escola Nova*, um texto publicado em 1932 na grande imprensa nacional, o escolanovismo se alicerçava em três grandes propósitos: um de natureza moderna-tecnológica, capitaneado pelo trabalho; o outro objetivava uma interpretação do estado da educação brasileira; e, por último, perfazia um debate acerca das questões pedagógicas do país. Nesses tópicos, emergia um projeto de sociedade em prol de uma revolução educacional, por meio de metodologias de ensino ativas e participativas, pilares básicos para a transformação da realidade brasileira. Embora tanto o termo Escola Nova não fosse uma novidade em 1932, quanto a sua pedra angular estivesse localizada nas teorias da atividade discente nos primeiros anos do século XX na Suíça, muitas das questões colocadas por esse manifesto agiriam enquanto distribuidoras dos arranjos argumentativos hegemônicos nas décadas seguintes acerca da educação brasileira.

O Manifesto procurava tornar nítida uma linha de força: a negação ao ensino verbalista preponderante nas escolas brasileiras, consequentemente à prática docente tradicional, tida como a serviço de uma concepção vencida de sociedade. Isso significava que o ensino deveria ser uma atividade dirigida consoante o desenvolvimento natural, as etapas específicas de crescimento e a concepção de mundo presente em cada aluno e em cada tempo e espaço escolar. Se existem os conteúdos básicos a serem trabalhados nas escolas, eles se justificariam na medida em que levassem em conta a sua natureza “socialmente útil” (AZEVEDO *et al*, 2010, p. 40); portanto, o professor deve encontrar estratégias didáticas para subordiná-los aos interesses dos indivíduos. O eixo transversal ao Manifesto se “[...] funda sobre o princípio da vinculação da escola com o meio social, tem seu ideal condicionado pela

vida social atual, mas profundamente humano, de solidariedade, de serviço social e cooperação” (AZEVEDO *et al*, 2010, p. 41). Sob os auspícios do trabalho, da solidariedade social e da cooperação, a nova escola que se erigia se ancorava mais nas experiências concretas da vida do que em conceitos abstratos desligados das necessidades comunitárias.

Segundo a linha argumentativa de Vidal (2003), o ponto de partida escola-novista (localizado nos escritos de educadores do final do século XIX) apontava a centralidade da criança nas relações de aprendizagem, intermediando tal proposta através da observação e da intuição. No entanto, quando esse conjunto de conhecimentos adentra no século XX, incorpora o imaginário da modernização e da tecnologia para conceber a educação, também, como alavanca para o progresso. Nesse sentido, abriam-se gradualmente as portas às teorias da psicologia experimental, para que o trabalho pedagógico oportunizasse condições para que o aluno se sentisse instigado a fazer, criar e propor. É, desse jeito, que se assistia ao deslocamento discursivo do ensino à aprendizagem (VIDAL, 2003), da escuta ao labor, da reprodução à produção. Com efeito, as experiências didáticas deveriam ser lastreadas pela racionalidade, dada através do método analítico que, apreendendo o ensino, a escrita e a inventividade, evocava que “Tanto alunos quanto professores deveriam atuar como experimentadores na construção de práticas mais eficazes de aquisição de conhecimento” (VIDAL, 2003, p. 503-504). Assim, as escolas teriam que se moldar à guisa de laboratório, no sentido de alcançarem eficácia no percurso de construção do conhecimento.

É nessa linha que se expandem os enunciados que objetivavam transformar o tempo e o espaço escolares, institucionalizando lugares apropriados para as bibliotecas, exortando trabalhos em grupo, criando clubes de estudo e dando ensejo à construção de projetos entre alunos e professores; um exemplo disso estava nos chamados “centros de interesse”, momentos nos quais os professores poderiam partir de temáticas relevantes para os alunos com o intuito de integrar as matérias (VIDAL, 2003). A propósito, um exemplo é a importância que adquire no discurso pedagógico o método dos projetos: troca-se a divisão sequencial do tempo escolar pelo tempo do interesse discente, acarretando numa nova arquitetura escolar: “As carteiras fixas, substituídas pelas móveis, abandonavam a ordenação em fileiras e buscavam, na associação, oferecer condições para o trabalho em grupo” (VIDAL, 2003, p. 515). A primazia dessa perspectiva reside na vontade de quebrar a rigidez da escola tradicional para ligá-la aos novos tempos da industrialização brasileira; portanto, também se espera da escola que seja racional e eficiente, veloz e atenta aos ditames

de um novo espaço geográfico que se impõe. Nesse desdobramento, a premissa segundo a qual “[...] é o educando, com o seu interesse, suas aptidões e tendências, é quem deve ser o centro da ação pedagógica” (ROMANELLI, 1986), tornou-se moeda forte para aqueles que procurassem partilhar suas reflexões em revistas especializadas da área educacional.

Bem, é no bojo desse discurso e como tributário eficaz das suas recomendações, que a importância do trabalho de campo nas aulas de Geografia começou a ganhar acentuado relevo. Sabemos que por essa época Célestin Freinet, na França, já exercitava com excelência a metodologia que chamou de aulas-passeio, um recurso através do qual os conteúdos são alavancados pela própria comunidade com a qual a escola e os alunos interagem. O próprio Freinet, n’*A Pedagogia do Bom Senso*, já afirmava que “É a experiência vivida, mesmo perigosamente, que forma os homens capazes de trabalhar e de viver como homens” (FREINET, 1991, p. 43). No entanto, creio que o escolanovismo expandiu essa prerrogativa, construindo um corpus de notável robustez. Poderíamos relacionar, nesse sentido, as proximidades estruturais entre o trabalho de campo e as atividades chamadas de “lições das coisas”. Vejamos rapidamente.

As “lições das coisas”, proposta proveniente das ciências naturais no currículo das séries iniciais, deveriam partir da realidade mais próxima do aluno, indo do concreto para o abstrato, visando à apropriação dos conteúdos pelos sentidos; em detrimento do ensino verbalista, os alunos precisam observar, registrar análises, fazerem saídas à comunidade; se isso não for possível, caberia à escola providenciar um amplo conjunto de materiais que simulasse esses contatos, como gravuras, imagens, coleções e museus internos (VIDAL, 2003). Com efeito, esse movimento orbitava em torno de elaborar sequências didáticas do próximo ao distante, prescrevendo a necessidade fundamental do aluno ser harmonizado ao seu lugar fazendo uso de investigações relacionadas ao estudo do meio. Desse jeito, “O conhecimento, em lugar de ser transmitido pelo professor para memorização, emergia da relação concreta estabelecida entre o aluno e esses objetos ou fatos” (VIDAL, 2003, p. 509).

Poderíamos afirmar com segurança que a Escola Nova exerceu notável influência no ensino de Geografia, em geral, e no trabalho de campo, em particular. No que tange ao primeiro elemento, diversas propostas pensadas na esteira daquele movimento, como as pedagogias ativas e as metodologias participativas, estiveram no centro da ideia de modernizar o ensino de Geografia (BATISTA, 2018). Já a respeito do trabalho de campo, chamado às vezes de excursões geográficas, os efeitos não foram menos relevantes. Como

ilustração, gostaria de panoramicamente sobrevoar quatro textos que creio serem esclarecedores.

Em termos cronológicos, começo pelo artigo de Hilgard Sternberg, *As Listas de Fatos a Observar nos Trabalhos Geográficos de Campo*, publicado em 1946. Nesse trabalho, a referida autora parte do método geográfico moderno (isto é: observar/registrar/descrever/explicar) para propor algumas ações a serem realizadas pelo professor de Geografia. Imbricando o espaço físico às relações sociais, essa autora explica algumas atitudes necessárias por parte do docente para que os alunos apreendam, no campo, os conteúdos geográficos. Dentre elas, talvez a principal seja a preparação prévia do professor, conforme fica explícito na seguinte passagem: “[...] devem-se utilizar algumas horas ou alguns dias em percorrer a região a estudar. Esse reconhecimento inicial dará uma visão das relações gerais da paisagem e proporcionará elementos com que planejar uma campanha sistemática de estudos” (STERNBERG, 1946, p. 456).

Utilizando a terminologia “excursões geográficas”, um texto de Delgado de Carvalho, publicado no periódico *Boletim Geográfico*, em 1948, discute esse recurso didático em termos mais pedagógicos. Para Carvalho, a metodologia moderna do ensino de Geografia pressupõe que o professor não domine a situação, e sim que se esforce para despertar o interesse dos alunos pelo seu componente curricular; é daí que o trabalho de campo ganha em protagonismo, pois, como conta o autor, “Quantas vezes não somos nós, professores de Geografia, solicitados pelos nossos alunos a realizar com eles pequenas excursões! Não há pretensão mais justificada de sua parte. Uma excursão, bem executada, equivale, a meu ver, a muitas aulas” (CARVALHO, 1948, p. 1217). Na esteira dessa constatação, Carvalho divide suas sugestões em cinco etapas de planejamento: o preparo preliminar, o preparo psicológico, a organização da excursão, a observação dirigida e o relatório dos alunos. Trata-se, em termos de metodologia de ensino, de um texto impecável.

No texto *Programa: Tipo de Excursões Geográficas para Fins Didáticos*, Cantão (1956) defende a importância do trabalho de campo sem esquecer, entretanto, dos requisitos que lhe são necessários para um adequado funcionamento. Segundo esse autor, o objetivo maior dessa atividade, como do próprio ensino de Geografia, permanece sendo o de motivar os alunos pelos respectivos conteúdos; todavia, apenas com o livro didático e a fala do professor, esse estado seria improvável de acontecer: para envolver o interesse da turma, é necessária a presença regular de excursões, pois essas aproximam os alunos do meio físico,

fazendo-os ver o espaço geográfico com outros olhos. É interessante perceber que Cantão (1956) não incorre no idealismo, fazendo considerações críticas sobre a escola pública brasileira e dizendo que, inclusive, as excursões geográficas têm maior possibilidade de serem aplicadas na rede privada de ensino, na qual os professores tanto são melhores remunerados quanto possuem ao seu dispor equipamentos pedagógicos mais avançados. Ainda assim, esforça-se por esmiuçar um guia de trabalho docente que abranja o menor número de recursos dispendidos com o máximo de resultados alcançados; nas palavras conclusivas de Cantão (1956, p. 503), “Com um pouco de boa vontade – e esta existe sempre naqueles que são verdadeiramente educadores – pode-se conseguir alguma coisa”.

Finalmente, o texto de Wenzel (1963) se estabelece como um conjunto amarrado do que já havia sido solidamente pensado no ensino de Geografia desde a emergência da Escola Nova, centrando-se, igualmente, no trabalho de campo, aqui intitulado de “atividade extraclasse”. Conforme começa argumentando esse autor, malgrado os inúmeros avanços nas metodologias de ensino e aprendizagem nas últimas décadas, “A escola secundária brasileira, devido a condições que não nos cabe aqui discutir, geralmente não proporciona ao jovem ocasião para realizar-se, para manifestar seu espírito criador, seu senso de liderança, sua vontade de produzir” (WENZEL, 1963, p. 490). Continua-se, nesse sentido, não havendo espaço para aulas dinâmicas e trabalhos experimentais, justamente aqueles recursos que melhor conseguem ativar as forças criativas presentes na juventude. É na esteira desse pressuposto que Wenzel desenvolve sua argumentação. Transitando por exemplos como o clube de Geografia, as projeções luminosas e a biblioteca escolar, o autor reserva um espaço no artigo para advogar pelo trabalho de campo, afirmando que a sua existência é parte inextricável dos conteúdos geográficos. Para tanto, é responsabilidade do professor sistematizar a sua execução, a fim de que essa atividade seja operada analiticamente. Wenzel (1963), com efeito, vai desde a organização logística necessária à tal ação (vestuário, alimentação, transporte, número de alunos, etc.) quanto na metodologia de ensino propriamente dita.

Gostaria de frisar que esses artigos que comentei não esgotam o volume dos textos e obras que foram sendo alavancadas pelo ensino de Geografia desde a primeira metade do século XX no Brasil. Penso neles, na verdade, mais como instrumentos introdutórios tanto para aqueles que desejam conhecer mais sobre a história das ideias pedagógicas da nossa

disciplina quanto para outros que, em diferente direção, estão em função de empreender esse tipo de atividade com os seus alunos.

Por outro lado, o que talvez seja o mais importante dessa primeira seção é que ela pode servir como mola propulsora para desconfiarmos de uma historicidade linear no ensino de Geografia. Não raramente, adotamos a questionável postura de tomar os conceitos em termos evolutivos, acreditando que o novo é mais moderno e, portanto, melhor. No ensino de Geografia, isso nunca esteve tão longe da verdade. É plenamente possível, ressaltados os contextos históricos, conjugarmos numa mesma tendência argumentativa pesquisadores *geoescolares* brasileiros de diversas épocas, sem prejudicar o fortalecimento teórico e a atualidades escolares. Nesse sentido, espero ter pontuado que, talvez, uma das primeiras atitudes para aqueles que querem ora escrutinizar, ora pôr em prática um trabalho de campo em Geografia, é considerar a história dessa prática, que não é de hoje e que já foi pensada, inclusive, bem antes de nós. Articulando o passado ao presente, com efeito, vemos que de Delgado de Carvalho a Lana Cavalcanti houve menos um avanço e bem mais uma série de justaposições. Por fim, entenderíamos que nesse encaixe de diferentes temporalidades, estaríamos perante o próprio espaço geográfico. É daí que, a propósito, emana o segundo elemento da nossa discussão.

SEGUNDO IMPERATIVO: VINCULAR O ESPAÇO AO TEMPO

A compreensão do espaço geográfico pressupõe, como mola propulsora, a articulação entre espaço e tempo, pois, como já dizia Milton Santos no clássico *Espaço e Sociedade*, seria “[...] impossível pensar em evolução do espaço se o tempo não tivesse existência no tempo histórico, [...] a sociedade evolui no tempo e no espaço” (SANTOS, 1979, p. 42-43). É daí que cabe ao trabalho de campo de Geografia se basear nessa junção para construir seu percurso metodológico.

O melhor exemplo da relação entre espaço e tempo aparece nos resultados dessa associação que se materializam no espaço geográfico, criando uma colagem fragmentada e descontínua de relações sociais e produtivas do passado e do presente. Quando observamos um determinado elemento fixado na configuração socioespacial, podemos perceber que na maior parte das vezes ele não se constitui de maneira limpa e homogênea, mas enquanto

uma hibridez que entrecruza movimentos diferentes feitos pelos sujeitos, que têm aceleração desigual (SANTOS, 2009).

Seguindo semelhante lógica, Piaget (1980) afirma que o espaço e o tempo são responsáveis pela organização dos objetos que nos cercam e, principalmente, pela imposição de uma lógica a esses objetos. Sem a junção interpretativa dessas duas categorias não seria possível entender a interação entre os sujeitos e os objetos, que nunca é fixa, mas, sim, retroativa. Isso porque, ao exercermos uma disjunção analítica, acontece que “[...] o espaço aparece como uma caixa vazia na qual se depositam os corpos, [...] e o tempo seria como um filme em movimento sobre os quais se inscreveriam os quadros que se sucedem em função do seu desenrolar” (PIAGET, 1980, p. 11). Nesse sentido, o tempo não pode ser entendido sem considerarmos o espaço e as transformações que nele ocorrem: “[...] tempo é o espaço em movimento, todos os dois constituindo, pela sua reunião, o conjunto das relações de implicação e ordem que caracterizam os objetos e seus deslocamentos” (PIAGET, 1980, p. 12).

No entanto, a inseparabilidade entre o espaço e o tempo jamais pode autorizar que se diga que eles se encaixam hermeticamente: em termos de Geografia, estes mais se desencaixam do que se moldam um ao outro. A prova de que espaço e tempo não deixam de dialogar, mas nem sempre se encaixam, é a própria paisagem das grandes cidades brasileiras, nas quais convivem lado a lado, separadas por cercas elétricas, arames farpados, grades e muros, moradias precárias com condomínios de luxo. Nem o escrutínio só do tempo e nem o escrutínio só do espaço abarcariam, por si mesmos, a complexidade e as tensões desse relacionamento. O espaço geográfico, sendo assim, não é a mola propulsora que determina a vida dos sujeitos nem, tampouco, mero receptáculo das ações temporais exercidas por eles.

Criticando justamente esse duplo caráter, Massey (2013) faz o esforço de associar tempo-espaço fora tanto das sequências unilineares quanto das espacialidades estáticas, chegando às seguintes deliberações: temporalidades sim, mas abastecidas por heterogeneidades; temporalidades, só que abertas e múltiplas; histórias, porém dissonantes. Sobretudo, o espaço geográfico “[...] é, crucialmente, o reino da configuração de narrativas potencialmente dissonantes ou concordantes” (MASSEY, 2013, p. 111). Levando isso em conta, é por tal motivo que isolar o espaço do tempo no trabalho de campo irá, possivelmente, alavancar um processo no qual a descrição é priorizada em detrimento de uma explicação mais pormenorizada; cairíamos, por consequência, no engodo da relação causa-efeito, o que,

nas palavras de Castrogiovanni (2007, p. 38) “[...] enfatiza a descrição, a partir de uma sistemática compartimentação em que o maior, o mais alto e o melhor são ressaltados. Apresenta-se cartesiana, valorizando as verdades absolutas, e manifesta uma postura mecanicista-reducionista”. Em abordagem oposta, Santos (2012) sugere a substituição do mecanicismo proveniente do prisma newtoniano pela leitura do contexto, em que a explicação investiga o que está por detrás dos fenômenos, buscando a resposta para o que parece estar, inicialmente, invisível. O trabalho de campo precisa descobrir o que está acobertado, ultrapassando o que está visível aos olhos para “[...] trabalhar também com o que não se vê e que frequentemente é ainda mais importante que o visível” (SANTOS, 2012, p. 264).

Que fique o alerta de que não estou propondo, de modo algum, que se abdique das técnicas de observação e inventário que caracterizam o método descrito, posto que este é um dos pilares iniciais que pautaram a constituição da Geografia como ciência (BATISTA, 2015). É fato também que o aluno deve, ao longo da sua formação geográfica, ter oportunizado situações nas quais ele perceba formas geográficas que até então poderiam ter passado despercebidas pelo seu mapa perceptivo – experimentemos simplesmente voltarmos por um outro lado da mesma rua para a nossa casa para nos surpreendermos com elementos até então invisíveis. Como dizia Bachelard (1978, p. 285), “Uma simples imagem, se for nova, abre um mundo”.

Dessa forma, o espaço geográfico, enquanto conjunto imbricado de espaço e tempo, de objetos e ações, pode ser apreendido através do clássico método geográfico representado pela tríade *localizar-descrever-explicar*. É necessário, consequentemente, que se busque a compreensão dos processos, no empenho de tomar por base a análise objetiva das suas formas, contanto que, simultaneamente, apreenda-se o funcionamento das suas conexões internas, com seus conflitos, sua gênese, o seu desenvolvimento e até mesmo suas tendências (BATISTA & KLAUSBERGER, 2017). É importante, então, que nesse processo de entendimento surjam possibilidades que alavanquem a efervescência cognitiva dos sujeitos, de modo que eles se sintam incluídos ativamente no espaço geográfico. Já dizia Piaget (2008), sobre isso, que o conhecimento não é inato ou transmitido, mas construído através de processos interativos. Eis que, consequentemente, um trabalho de campo sistematizado precisa oportunizar desequilíbrios sobre os alunos, para que eles experimentem os locais delimitados. É daí que entramos na instância da metodologia, processo do qual se requer a habilidade do professor de Geografia em integrar os estudantes aos objetivos da proposta.

TERCEIRO IMPERATIVO: METODOLOGIZAR

Ainda acredito que permanece sendo através da escola, que institucionaliza o pensamento geográfico enquanto componente curricular, que os estudantes podem estabelecer relações concretas que sejam melhor teorizadas e possíveis de compreensão espacial. Entendendo a Geografia escolar como um ponto hologramático da sociedade, ou seja, que contém todas as informações e incongruências que esta carrega (MORIN, 1986), necessitamos por meio do trabalho de campo compreender de que modo a sociedade é apresentada dentro dos espaços escolares e como estes podem se apropriar da sua historicidade material e simbólica. É verdade que nem sempre a convivência da escola com o mundo dito “exterior” é pacífica: “[...] o espaço geográfico escola é ameaçado constantemente pelos arredores espaciais. Contém um mundo de atrações sedutoras que cada vez mais parecem estar distantes dos (des) encantos escolares” (CASTROGIOVANNI, 2011, p. 64). No entanto, creio que o elo didático se constitui através da aproximação com que os estudantes têm de disponível no espaço geográfico. Na perspectiva da epistemologia piagetiana, é o conhecimento anterior do sujeito, interligado a processos de saberes construídos ao longo das vivências espaciais, que serve como alavanca para a elaboração de futuros conhecimentos. É na reflexão sobre as experiências que o sujeito já possui que parece ser possível ultrapassar o senso comum e avançar no entendimento dos constructos conceituais. Reafirma-se que a viga-mestre de um bom trabalho de campo é a potencialidade de leitura do mundo com outros olhos.

Valendo-me novamente de Piaget (2008), considero que para o professor Geografia organizar uma proposta de estudo exterior aos muros da escola, deve-se partir do que os sujeitos já conhecem. No entanto, mais do que isso, é de suma importância oportunizar a ação dos alunos, a fim de que eles elaborem quase que artesanalmente a construção do conhecimento. Para tanto, é interessante propormos atividades no trabalho de campo que tenham potencial para desequilibrar os estudantes. O desequilíbrio é um ato de perturbação cognitiva no qual o aluno sente necessidade de dar conta do conflito exercido pelo meio exterior para dar sentido a sua existência; melhor dizendo, trata-se de uma ação centrípeta que contrapõe a segurança do saber prévio do estudante, criando uma nova necessidade de transformação (PIAGET, 1983). Com efeito, a interatividade entre o estudante e o meio

escolhido pelo professor é uma relação estabelecida entre dois polos que não necessariamente são iguais – podem inclusive negar-se, mas que, ao fim, devem engendrar uma realidade nova. Não por acaso, Becker (2012, p. 45) afirma que “O objeto desafia o sujeito a constituir-se: é ao constituir o objeto que o sujeito se constitui e é ao constituir-se que ele se revela”.

Automaticamente, podemos ir percebendo que com o trabalho de campo de Geografia o espaço banal do dia-a-dia pode tornar-se uma descoberta. Entretanto, isso não se dá naturalmente, mas depende fundamentalmente da estratégia metodológica do professor. Ora, quem já fez alguma atividade do tipo seguramente deve ter identificado como, facilmente, um trabalho de campo pode transformar-se em um campo sem trabalho. Nesse sentido, o trabalho de campo é, de fato, um instrumento didático imprescindível à escola, mas apenas no momento em que o conteúdo se torna significativo, isto é, quando consegue conferir outros sentidos ao espaço cotidiano. Acompanhando-me de Callai (2009, p. 99), para a qual “A análise do espaço deve ocorrer a partir de um vaivém constante entre a descrição, as relações, as explicações do aparente e a busca de justificativas desta aparência”, cada vez mais venho tendo segurança para afirmar a necessidade de um planejamento prévio do professor, cujo andamento, muito embora não deva ser engessado, demanda um plano de voo. A saber:

1) o espelhamento entre os conteúdos que estão sendo vistos em sala de aula com o espaço geográfico escolhido para o desenvolvimento do trabalho;

2) exposições prévias do professor e estudos dirigidos dos alunos, a fim de que já se tenha um domínio e uma familiaridade com o trajeto delimitado. “Não cabe deixar que a atividade, e seus resultados, ocorram ao azar” (SCHAFFER, 2003, p. 92). Que todos tenham claro para si o objetivo do trabalho de campo, o que engloba tanto os conteúdos que serão ensinados quanto aquilo que os alunos deverão aprender;

3) um roteiro de viagem sistematicamente construído, do qual os alunos estejam cientes dias antes da atividade;

4) um “diário de bordo” individual, em que cada estudante deverá anotar os objetos geográficos, as relações sociohistóricas e os acontecimentos que transcorreram no trabalho de campo.

5) um “guia de incumbências”, cuja intenção é instigar a divisão de responsabilidades pela construção do conhecimento entre o professor de Geografia e os seus alunos. Ora, o trabalho de campo não é uma aula fora da sala, muito menos um processo que pode expelir da sua execução a mediação do professor, mas sim um equilíbrio entre a exposição organizada e

com bom senso do professor em meio ao exercício laboral dos estudantes. Cabe, com efeito, a) mesclar momentos em que organizamos a jornada com falas direcionadas e objetivas sobre determinados elementos do espaço geográfico com b) ações autorais em que os estudantes realizam desenhos, entrevistas, organização das ideias por tópicos, etc.

6) um fechamento do trabalho de campo, que seja feito na data mais próxima possível do final da atividade. Nele, tem-se espaço para uma aula expositiva, em que nós professores refinamos a atividade; um seminário, em que se discute coletivamente o que visto e feito; a entrega de um relatório, que registra científica e intelectualmente o percurso e as ações dos alunos.

É importante ressaltar a plasticidade dessas sugestões. Não podemos esquecer que o ato de ensinar é um processo de grande complexidade e diversidade e que, portanto, sua operacionalidade não é universal e nem de fácil execução. Não existem receitas prontas: “[...] a diversidade e a complexidade no ato de ensinar são muito grandes, como de resto o são as atividades profissionais que requisitam a relação direta com as pessoas” (CAVALCANTI, 2011, p. 79). No que se refere ao trabalho de campo, a subjetividade é ainda mais presente, visto que não bastando serem imprevisíveis e envolverem riscos além da escola, neles não podemos com certeza antecipar o que vai interessar os alunos ou não (BEAMES & ROSS, 2010). Dessa forma, a construção desse recurso didático evoca a postura cuidadosa por parte do professor, ou seja, um planejamento que “[...] procura incessantemente reunir as informações colhidas e os acasos encontrados durante o percurso” (MORIN, 2006, p. 62). Por essa conjuntura, mesmo o plano de voo que compartilhei deve ser pensado mais em termos estratégicos do que propriamente prescritivos.

A propósito, é justamente acerca da mobilidade do trabalho de campo, cuja característica abarca vastas problematizações, que me debruçarei na seção final desse artigo sobre uma categoria analítica da Geografia que talvez abarque esses imperativos que elenquei sem, no entanto, aferrolhar a criatividade do professor. Trata-se da paisagem.

SINALIZANDO POSSIBILIDADES: A LEITURA DA PAISAGEM

Conforme dizia Freire (2011, p. 45), “Há uma pedagogicidade indiscutível na materialidade do espaço”. Mas, em contrapartida, ela não se constrói de modo inato ou desembaraçadamente, requerendo para tal a condução intelectual do professor. No caso

daquele que ensina a Geografia, uma das mais fascinantes ferramentas de dado vêm lhe sendo disponibilizadas pela leitura da paisagem. Mas o que seria a paisagem?

A grosso modo, podemos entender essa categoria como a materialização do tempo no espaço geográfico, constituindo-se naquilo que enxergamos. Tal como uma tatuagem, que expressa algum sentimento/emoção/desejo da nossa vida no momento em que a realizamos, de forma semelhante a paisagem representa a expressão construída da sociedade em um determinado momento. O interessante é que, nesse empreendimento, com o decorrer da história vai ocorrendo uma sobreposição de diferentes expressões, estabelecendo uma emblemática colagem que fica visível aos nossos olhos. Trata-se, com efeito, de marca que põe em confronto ou harmonia o passado e o presente, o tradicional e o moderno, o velho e novo, tornando o espaço geográfico por excelência uma arena de contradições e convivências. Ela nos oferece as melhores provas, por outro lado, de que o tempo não é um ente linear e contínuo, mas uma força descontínua e travada pelas rugosidades presentes no espaço.

Essa minha explicação seria, entretanto, demasiadamente simples para abarcar a compreensão de um substrato tão complexo. Para além dela, poderíamos também utilizar os arcabouços de Verdum e Mazzini (2009): para esses autores, uma unidade paisagística se constitui através de quatro diferenciações.

1) a *forma*, o produto das dinâmicas e das apropriações e usos sociais do espaço geográfico, produzindo o aspecto visível, ou seja, o que está ao alcance do olhar. Quem se preocupa com a forma, preocupa-se com a descrição, objetivando enumerar rigorosamente aqueles elementos que pertencem à visibilidade da paisagem. Afinal de contas, “[...] há sempre a epifania de um segredo quando se interpreta a paisagem” (MACIEL, 2001, p. 8), de forma que observá-la com atenção também se estabelece como uma técnica, até mesmo, de paciência.

2) a *função*, instituída pelas atividades que foram ou estão sendo realizadas na paisagem. A partir de como a paisagem é utilizada, ela adquire determinadas características; recursivamente, a sua forma também limita os usos e apropriações que os indivíduos e a sociedade fazem dela.

3) a *estrutura*, aquilo que contém os valores da variedade de objetos concebidos em diversos momentos históricos, revelando a natureza econômica e social das paisagens. O motor-motriz que vem estruturando as paisagens brasileiras atende por capitalismo; desdobrado nos setores da economia, efetua contrastes que fazem de uma paisagem retrato de

relações ora agrárias, ora industriais, ora comerciais, ora técnico-informacionais. Em termos de acumulação flexível e desindustrialização é profícuo, aliás, analisar como as paisagens metropolitanas vêm se (re) configurando. Ademais, lembro-aqui do alerta de Santos (2009), que comentava os riscos de tomarmos a essência pela aparência, pois havia perderíamos a possibilidade de reconhecer a estrutura global que anima determinada unidade.

4) por fim, o *processo*. O desavisado se engana, mas até a aparentemente mais estática das paisagens está em perene movimento e, logo, transformação. A paisagem é resultado de uma ação contínua, que pode ser oriunda tanto da esfera geológica e natural quanto da social, econômica e histórica; por conseguinte, é dinâmica. É óbvio que todos esses catalisadores não acertaram os ponteiros para agir ao mesmo tempo, sendo justamente isso que enriquece e faz da leitura de uma paisagem um desafio.

Cabe pontuar que essas orientações para a leitura da paisagem na Geografia não seriam as únicas nem, tampouco, desejam colocarem-se como as mais verdadeiras. Outros caminhos são possíveis, como nos ilustram as argumentações de Berque (1998). Segundo ele, uma paisagem é, simultaneamente, marca e matriz; é na esteira dessas duas lógicas que a interpretação dela, conseqüentemente, pode também ser fundamentada. Esse autor explica sua sugestão de uma forma bem elucidativa.

Diz Berque (1998) que a paisagem explicada apenas pelas suas marcas (formas) seria a mesma coisa que tentássemos conhecer uma pessoa qualquer somente através das expressões do seu rosto, desconsiderando a sua história enquanto sujeito. Seria necessário bem mais do que isso. É o mesmo caso da paisagem. Por causa da sua polissemia, ela abarca sentidos e significados configurados a partir de uma cadeia de processos mentais, físicos e sociais. Portanto, ela não seria uma mera marca, mas também uma matriz, ou seja, uma conexão invisível de esquemas de percepção/concepção/ação que entrecruzam as ações da sociedade às dinâmicas da natureza, engendrando a cultura. Na síntese de Berque (1998, p. 87), aqui “[...] o que está em causa não é somente a visão, mas todos os sentidos; não somente a percepção, mas todos os modos de relação do indivíduo com o mundo”.

Com essas categorias em mãos, vamos compreendendo como o treinamento do olhar para as configurações paisagísticas pode evocar uma miríade de exercícios na interpretação dessas. A articulação entre o passado e o presente se manifesta na paisagem, e a compreensão dessa dinâmica aponta para o entendimento do futuro. É daí que, com o trabalho de campo, a leitura da paisagem pode ser desenvolvida com um caráter problemático e questionador.

Nesse sentido, também gostaria de destacar a importância, nessa perspectiva, da presença do ato de desenhar, que se estabelece como elemento frutífero para, nas palavras de Castrogiovanni (1996, p. 66), “[...] oportunizar situações em que o aluno teorize e textualize as suas significações”. Conforme esclarecem Oliveira e Portugal (2012), o desenho é uma das primeiras manifestações gráficas e estéticas praticadas na história da humanidade, sendo ele um produto da comunicação nos seus aspectos de experiência, memória e imaginação.

O contato imediato com as especificidades espaço-temporais valoriza o ato de desenhar, tornando-o um meio pelo qual a manifestação da ideia e da cultura gráfica serve como correia transmissora da produção da imagem. O trabalho com o desenho possibilita novas representações sobre a paisagem, posto que é possível analisar espacialmente o mundo por meio dos arredores contíguos, cartografando os movimentos econômicos, culturais e sociais. Sem a intenção, obviamente, de utilizá-lo no trabalho de campo como mera cópia das formas paisagísticas, fornecendo assim mais uma entre outras leituras tradicionais, o pressuposto aqui almejado se refere a um instrumento de análise e inferência do visível.

ÚLTIMOS APONTAMENTOS

Finalizando esse texto, espero que tenha sido colocado em relevo o maior objetivo da proposta, isto é, trazer mais um olhar ao trabalho de campo em Geografia. Assim, gostaria de ter feito uma contribuição ao entendimento do espaço geográfico que não o tome absolutamente, mas por meio das suas características relacionais, dentre elas principalmente a vinculação entre o espaço e o tempo. Como essas relações se constituem pelo que são e pelo que virão a ser, estão sempre inacabadas e no processo de fazer-se.

Por outro lado, ao centrar-me na análise da paisagem, quis ilustrar a sua abertura, de forma que ela é o que está aí aos nossos olhos, só que, sempre, sinalizando o devir de novos projetos; ela “[...] retém a possibilidade da surpresa, é a condição do social em seu mais amplo sentido e o prazer e o desafio de tudo” (MASSEY, 2013, p. 157). Talvez seja justamente por essa dinamicidade que parece ser permitido à prática docente multiplicar suas ideias e criar suas próprias ferramentas didáticas. No entanto, discordo, na formação do professor, dos dizeres pedagógicos e universais que seriam imediatamente aplicáveis a todas as aulas e a todos os alunos de Geografia. No que tange à educação, esta está sempre atrelada

a uma conotação cultural e temporal particular; no que se refere ao ensino da Geografia, que se trata de uma prática ainda mais localizada, esse cenário é potencializado.

Finalmente, creio ser produtivo destacar que, como professor de Geografia, não aceito de bom grado um papel de menoridade pedagógica, cujo sentido, no viés kantiano, significaria permanecer sob tutela durante toda a vida. Sempre tento, com efeito, ousar, criar, verter e transgredir, dando vida nova aos conteúdos geográficos e mostrando, com prazer e novidade, que eles valem a pena. É por isso que ficaria extremamente preocupado tanto se alguém viesse a tomar esse texto como um documento oficial para ensinar e aprender Geografia quanto, principalmente, se as minhas palavras tenham deixado essa impressão. Opostamente, é preciso trabalhar em prol de “ensinos de geografias”, defendendo que cada docente elabore, singularmente, suas próprias obras de arte. Espero ter acrescentado, um pouquinho que seja, a esse desejo.

REFERÊNCIAS

ARISTÓTELES. **Física I e II**. Campinas, SP: Editora da UNICAMP, 2009.

AZEVEDO, Fernando de *et al.* **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores (1959)**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010.

BACHELARD, Gaston. **A poética do espaço**. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

BATISTA, Bruno Nunes. **Geografia no Jardim Botânico de Porto Alegre: a aventura do conhecimento**. Dissertação (Mestrado em Geografia). Instituto de Geociências, UFRGS. Porto Alegre, 2014.

_____. Três fundamentos para uma aula de Geografia. **Pesquisar** – Revista de estudos e pesquisas em ensino de Geografia, Florianópolis, v. 1, n. 3, 2015.

_____. Pensar o ensino de Geografia como algo feito por comentaristas de textos sagrados. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 34, n. 68, p. 235-252, mar.-abri. 2018.

_____; CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. Jardins botânicos como espaços de descoberta: o trabalho de campo no ensino de Geografia. **Educação por escrito**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, 2014.

_____; KLAUSBERGER, Marcos. Ensino de Geografia, interação e autoria: possibilidades para compreender a dinâmica spatiotemporal do campo brasileiro. **Revista Internacional de Formação de Professores**, Itapetininga/SP, v. 2, n. 4, out.-dez. 2017.

BEAMES, Simon; ROSS, Hamish. Journeys outside the classroom. **Journal of Adventure Education and Outdoor Learning**, Inglaterra, v. 10, n. 2, 2010.

BECKER, Fernando. **Educação e construção do conhecimento**. Porto Alegre: Penso, 2012.

BERQUE, Augustin. Paisagem-Marca, Paisagem-Matriz: Elementos da problemática para uma Geografia Cultural. In: CÔRREA, Roberto Lobato; ROSENDAHL, Zeny. **Paisagem, tempo e cultura**. Rio de Janeiro: EdUERJ, 1998.

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. **Ensino de Geografia**: práticas e textualizações no cotidiano. Porto Alegre: Mediação, 2009.

CANTÃO, Carlos M. Programa: tipos de excursões geográficas para fins didáticos. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 134, set.-out. 1956.

CARVALHO, Delgado de. As excursões geográficas. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 59, fev. 1948.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. E agora, como fica o ensino da Geografia com a globalização? **Cadernos do Aplicação**, Porto Alegre, v. 9, n.1, 1996.

_____. Para entender a necessidade de práticas prazerosas no ensino de geografia na pós-modernidade. In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos; KAERCHER, Nestor André; REGO, Nelson. **Geografia**: Práticas pedagógicas para o ensino médio. Porto Alegre: Artmed, 2007.

_____. Espaço Geográfico escola e os seus arredores – descobertas e aprendizagens. In: CALLAI, Helena Copetti (org). **Educação Geográfica**: reflexão e prática. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

CAVALCANTI, Lana. Jovens escolares e suas práticas espaciais cotidianas: o que tem isso a ver com as tarefas de ensinar Geografia? In: CALLAI, Helena Copetti (Org). **Educação Geográfica**: reflexão e prática. Ijuí: Ed. Unijuí, 2011.

FREINET, Célestin. **Pedagogia do bom senso**. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**: reflexões sobre a minha vida e minha práxis. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

MACIEL, Caio Augusto Amorim. Morfologia da paisagem e imaginário geográfico: uma encruzilhada onto-gnoseológica. **Revista Geographia**, Niterói, v. 3, n. 6, 2001.

MASSEY, Doreen. Pelo espaço: uma nova política da espacialidade. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2013.

MORIN, Edgar. **Para sair do século XX**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.

_____. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2006.

OLIVEIRA, Simone Santos de; PORTUGAL, Jussara Fraga. O ensino da Geo(Carto)grafia: práticas com o desenho numa proposta interdisciplinar. In: PORTUGAL, Jussara Fraga; CHAIGAR, Vânia Alves Martins. (Org.). **Cinema, Literatura e outras Linguagens no Ensino de Geografia.** Curitiba: CRV, 2012.

PIAGET, Jean. **Psicologia da Inteligência.** Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1983.

_____. **O nascimento da inteligência na criança.** 4ª Ed. Rio de Janeiro: LTC, 2008.

SANTOS, Milton. **Espaço e sociedade.** Petrópolis: Vozes, 1979

_____. **A Natureza do Espaço:** Técnica e Tempo, Razão e Emoção. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2009.

_____. **Por uma Geografia Nova:** Da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. 6ª ed. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2012.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930-1973).** Petrópolis, RJ: Vozes, 1986.

SCHAFFER, Neiva Otero. Ler a paisagem, o mapa, o livro... Escrever nas linguagens da geografia. In: NEVES, Conceição Bitencourt; SOUZA, Jusamara Vieira; SCHAFFER, Neiva Otero; GUEDES, Paulo Coimbra; KLUSENER, Renita. **Ler e escrever:** compromisso de todas as áreas. Porto Alegre: UFRGS, 2003.

STERNBERG, Hilgard O'Reilly. As listas de fatos a observar nos trabalhos geográficos de campo. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 4, n. 40, jul. 1946.

VESENTINI, José William. Realidades e perspectivas do ensino de Geografia no Brasil. In: VESENTINI, José William (org.). **O ensino de Geografia no século XXI.** Campinas: Papirus, 2004.

VERDUM, Roberto; MAZZINI, Luis Fernando Fontoura. **Temáticas rurais:** do local ao regional. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2009.

VIDAL, Diana Gonçalves. Escola nova e processo educativo. In: LOPES, Eliana *et all* (Orgs). **500 anos de educação no Brasil.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

WENZEL, Myrthes de Luca. As atividades extraclasse no ensino da Geografia. **Boletim Geográfico**, Rio de Janeiro, v. 22, n. 175, jul.-ago. 1963.

WITTGENSTEIN, Ludwig. **Investigações filosóficas.** São Paulo: Nova Cultura, 1991.