

## O TRABALHO DE CAMPO NO ENSINO DE GEOGRAFIA A CIDADE COMO EXPERIÊNCIA EDUCATIVA

Davi Melo Barbosa Bachelli<sup>1</sup>

davibachelli@gmail.com

### Resumo

*Este texto é parte integrante da pesquisa O trabalho de campo no Ensino de Geografia a cidade como experiência educativa. Pretendemos apresentar neste artigo a contribuição da metodologia do trabalho de campo no ensino de Geografia e sua relevância no estudo da cidade entendida como o resultado do trabalho humano, ou seja, como sendo a materialização da complexidade das relações humanas no espaço geográfico, neste caso o espaço urbano. Alguns autores (CASTELLAR, 2010 e CAVALCANTI, 2008) sugerem ser possível que os alunos entendam a cidade na perspectiva do vivido, ou seja, de suas experiências pessoais ou, também, que reproduzam falas veiculadas nos meios de comunicação. Para a aprendizagem geográfica é importante considerar a experiência do indivíduo com a cidade, porém é preciso avançar para além do espaço vivido. O aluno precisa relacionar alguns conceitos como tempo e espaço, local e global, assim como ter ideias próprias para a resolução de problemas, desenvolver sua autonomia e se posicionar de forma crítica, isto é, desenvolver novas habilidades para a compreensão e aplicação dos conceitos científicos. Por conta dessa complexidade, a metodologia do trabalho de campo no estudo da cidade poderá se tornar uma aliada no processo de ensino e aprendizagem da Geografia, ressignificando a relação do indivíduo com a cidade e tornando sua experiência pessoal com este espaço uma experiência educativa positiva.*

**Palavras-chave:** Trabalho de Campo; Ensino de Geografia; Cidade e Experiência.

### INTRODUÇÃO

O estudo da cidade é algo que vem ganhando uma dimensão cada vez maior na discussão sobre novas metodologias para o ensino de Geografia. Isso acontece não só porque a maior

---

<sup>1</sup> Professor de Geografia da Rede Estadual Paulista – SEESP. Mestrando em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de São Paulo – UNIFESP.



parte dos alunos vive em cidades e estão inseridos nesta lógica urbana, mas porque esse espaço possibilita o entendimento da complexidade das relações humanas e como este se materializa, podendo assim estabelecer relações em diferentes escalas, como a relação entre sociedade e natureza e a dimensão do uso e da produção desse espaço. Diante disso, propomos neste artigo refletir sobre a metodologia do trabalho de campo no estudo da cidade e sobre o processo de ensino e aprendizagem da Geografia em sala de aula e fora dela. Porém, acreditamos que o trabalho de campo como uma atividade isolada dificilmente conseguiria se configurar como metodologia de ensino capaz de resultar de fato em uma aprendizagem significativa.

Formulamos as seguintes questões-chave: como o trabalho de campo a partir das atividades do pré-campo, campo e pós-campo pode contribuir para a aprendizagem da Geografia? E qual é a relevância dessa metodologia no estudo da cidade?

Mantivemos contínua atenção para que a cidade fosse tomada como fio condutor neste processo, o que implicou em entendermos este espaço para além do visível, entendendo sua subjetividade, o implícito. Chamamos de subjetivo e implícito os processos que resultam na materialidade da cidade e que, na maioria das vezes, na correria do cotidiano, não são percebidos.

Foi a partir desse contexto e da nossa prática em sala de aula como professor de Geografia na rede pública em escolas municipais e estaduais que surgiu a ideia para esta pesquisa.

Por trabalharmos com realidades diversas em diferentes regiões da cidade de São Paulo, observamos diferenças na percepção e na interpretação do espaço pelos alunos, razão para desejarmos repensar o modo de trabalhar determinados assuntos nas aulas de Geografia.

Embora cada aluno, cada indivíduo, tenha sua experiência pessoal e particular com a cidade, existe uma lógica para sua materialização e funcionamento (CARLOS, 2007). Essa lógica muitas vezes não é entendida pelos indivíduos que vivem na cidade. Portanto, compreender seu funcionamento e sua dinâmica pode contribuir para a aprendizagem geográfica e para avançarmos na construção e aplicação de conceitos próprios da Geografia, que tem o espaço como seu objeto de estudo e análise.

No caso do espaço urbano a materialização das relações sociais é muito mais visível, perceptível e contraditória. A Geografia (uma ciência social) concebe o espaço

enquanto um produto social, fruto da materialização das diversas e contraditórias relações entre os seres humanos, no qual o espaço social só se realiza quando de fato é apropriado. O indivíduo não pode ser considerado apenas um simples usuário, mas um agente transformador pertencente a um espaço social.

Para a Geografia, a noção de cidadania está relacionada com o sentido que se tem do lugar e do espaço onde as relações se estabelecem e se materializam de diversas formas. Assim, ela busca contribuir para que o indivíduo conheça a rede de relações à qual está sujeito e da qual é sujeito. O indivíduo precisa se apropriar do lugar onde vive e se sentir parte do processo de constituição do espaço. Ele precisa desenvolver determinadas habilidades que lhe permitirão questionar de forma crítica a produção do espaço da cidade e deixar de perceber este espaço apenas como geométrico, um recorte qualquer, onde as relações sociais se tornam frágeis, um espaço simples e usual. Entendemos que a partir dessa retomada de consciência o indivíduo se sentirá parte desse processo.

No entanto, na escola, chamar a atenção dos alunos para o que está acontecendo no seu entorno e ainda fazer com que esse aluno tenha uma visão crítica de tais processos tem se tornado cada vez mais difícil. Por isso, é urgente pensarmos no uso de metodologias ativas com a participação direta dos alunos sobre o que vão aprender e como vão aprender. A escola é o ambiente ideal para essa participação e formação desse indivíduo crítico, participativo e menos passivo às mudanças atuais da sociedade.

É justamente pela complexidade na formação deste aluno, na qual ele precisa relacionar tempo e espaço, local e global, ter ideias próprias para a resolução de problemas, desenvolver sua autonomia e se posicionar de forma crítica, que o trabalho de campo no estudo da cidade torna-se um importante aliado no processo de ensino e aprendizagem.

Considerando o conceito de experiência abordado por John Dewey (2011), entendemos que é possível partir do cotidiano do aluno com a cidade. A cidade pode ser compreendida não apenas como um conteúdo da disciplina, mas um objeto de vivência pessoal e de ensino. Por isso, estudar Geografia utilizando a cidade como ponto de partida facilita e socializa o processo de aprendizagem, porque os alunos articulam os conceitos científicos em redes de significados que não lhe são estranhos (CASTELLAR, 2010).



Dewey (2011), ao escrever sobre o conceito de experiência, não descarta a experiência do indivíduo no mundo, de sua vida cotidiana, de suas relações com outras pessoas. Ele aponta, inclusive, que essas experiências são importantes, colocando-o em contato com novas vivências e situações experimentadas ao longo de sua vida. E também que isso contribui para o seu processo de formação, por estar suscetível a passar por inúmeras formas de experiências ao longo da vida.

Ainda segundo Dewey (2011), todas as redes de relações que o indivíduo estabelece ao longo de sua trajetória de vida proporcionam o contato com diversos tipos de experiência. Porém, este autor nos traz uma reflexão sobre a experiência e a educação, chamando-nos a atenção para um processo que ocorre a partir da aprendizagem, indicando que a boa experiência educativa traz avanços para a aprendizagem, dando sentido ao que se ensina e ao que se aprende.

Esse autor defende, também, que a experiência se torna educativa a partir do momento em que ela tem uma continuidade, ou seja, a escola tem o papel fundamental de dar sentido ao conhecimento adquirido, modificando atitudes e habilidades dos alunos. A partir de experiências anteriores no processo educativo, o aluno poderá adquirir novos conhecimentos transformando sua vivência escolar numa experiência educativa positiva para a sua vida.

Do ponto de vista do ensino de Geografia, o conceito de cidade demanda, na relação professor/aluno, uma abstração que pode convergir no entendimento do urbano e suas contradições, visto que, na atual lógica da sociedade, o espaço precisa ser visto como uma produção social. Deve-se considerar a dinâmica da produção desse espaço, inclusive ajudando o aluno a estabelecer relações entre sociedade e natureza, dando sentido do por que se estudar Geografia e seu objeto de análise, o espaço. A relação do indivíduo e sua experiência com a cidade é importante por permitir ao professor construir junto com os alunos o conceito de cidade, norteado por uma escolha teórico-metodológica.

Entretanto, é preciso pensar como avançar na construção e aplicação desse conceito, entendendo a cidade como resultado de diferentes processos a partir da materialização dos fluxos presentes no espaço, sempre considerando sua dinâmica, complexidade e contradições. Transpondo a experiência comum com a cidade para uma experiência educativa positiva a partir da cidade.

O professor precisa ter domínio dos conteúdos próprios da disciplina, permitindo que os relacione com outros conceitos da Geografia, trazendo, assim, o estudo da cidade como uma metodologia para ensinar e aprender Geografia.

Há momentos na relação ensino-aprendizagem em que a análise do espaço urbano enquanto produção social se evidencia, direcionando o estudo da cidade na perspectiva da produção do espaço. Esta é uma forma de pensar a Geografia, que necessariamente não exclui outras. É apenas um dos caminhos possíveis (CARLOS, 2013).

## **O TRABALHO DE CAMPO**

Os trabalhos de campo constituem uma metodologia que engloba a observação, a análise e a interpretação de fenômenos no local e nas condições onde eles ocorrem naturalmente. (NEVES, 2015)

Sansolo (2000) afirma que a atividade do TC vem percorrendo os caminhos da Geografia sem que a maioria dos autores busque um aprofundamento do debate teórico sobre as técnicas propriamente ditas e o método a que estão vinculadas. De forma geral este tema tem passado pelas discussões sobre a metodologia científica em geral. As técnicas propriamente ditas são abordadas sob aspectos relativos aos procedimentos de execução. Raramente são analisadas sob os aspectos ideológicos e, portanto, epistemológicos dos procedimentos adotados.

Podemos inferir a partir desta afirmação de Sansolo que o TC muitas vezes é realizado para a análise e aprofundamento de um determinado conteúdo, fenômeno ou conceito. Por isso, muitas vezes as pesquisas que se utilizam dessa metodologia raramente se debruçam numa discussão epistemológica ou ideológica, pois querem aferir apenas a eficácia da metodologia utilizada. Porém, partindo do pressuposto de que nenhuma ciência é neutra, há de se tomar cuidado com o uso do conhecimento produzido a partir dessas pesquisas. Portanto, a educação deve estar comprometida com a transformação social, baseada na prática educativa questionadora, crítica e emancipadora, defendendo o acesso da classe trabalhadora ao conhecimento produzido historicamente, buscando uma ação reflexiva para a superação da desigualdade, própria do capitalismo.



Observamos que poucos autores buscaram definir a metodologia do TC, provavelmente por ser uma prática bastante utilizada, principalmente na Geografia e nas Ciências Naturais. Sendo assim, entendemos que a definição de TC de Silva, A. é a que mais se aproxima do que entendemos por TC:

[...] o trabalho de campo vem a ser toda a atividade que proporciona a construção do conhecimento em ambiente externo ao das quatro paredes, através da concretização de experiências que promovam a observação, a percepção, o contato, o registro, a descrição e representação, a análise e reflexão crítica de uma dada realidade, bem como a elaboração conceitual como parte de um processo intelectual mais amplo, que é o ensino escolar. Ou, em decorrência de experiência mais recente vinculada à formação técnica, a observação e interpretação do espaço e suas formas de organização, inerentes à prática social. (2002, p. 3)

A autora Karina Neves também utiliza a definição do Trabalho de campo feita por Silva, A., e acrescenta:

No sentido de complementar o conceito desenvolvido pela autora e torná-lo mais adequado à nossa proposta, acrescentamos que o trabalho de campo é uma *atividade intencional*. Embora alguns momentos “inesperados” possam eventualmente ser explorados com o caráter investigativo de um trabalho de campo, essa prática não deve se tornar regra. (NEVES, 2015, p. 21)

Portanto, ainda segundo a autora, desde a educação infantil esta metodologia deve ser aplicada de forma intencional, dirigida, demandando, portanto, o planejamento prévio das atividades por parte do docente responsável. (NEVES, 2015, p. 21).

Diante do exposto, podemos dizer que as três ideias sobre a metodologia do TC se complementam. Sansolo aponta a falta de um referencial teórico que exponha o perfil ideológico nas práticas educativas e quais seriam suas bases epistemológicas.

A Professora Dirce Maria Antunes Suertegaray em seu livro *Notas Sobre a Epistemologia da Geografia*, trata a epistemologia como um campo do conhecimento de um ramo da filosofia cujo objetivo é estudar o conhecimento científico na sua forma de construção, bem como dos resultados alcançados. Ela menciona que esse estudo não constitui um campo novo, desde muito os pesquisadores, os cientistas e os filósofos refletiram sobre o processo de construção científica. Por isso, a Epistemologia assume uma importância significativa há algumas décadas e sua importância está associada à nossa contemporaneidade.

Em nossos dias, a ciência constitui o motor da tecnologia; a sociedade atual está fundamentada no saber científico, no saber técnico ou instrumental e, em razão disto, emerge a discussão epistemológica. Há necessidade de aprofundar o conhecimento do conhecimento, de sabermos como se faz ciência, para que serve, para quem serve. Esta preocupação promove o interesse pela ciência e esta se torna objeto de estudo de diferentes disciplinas. Há quem estude, hoje, filosofia da ciência, história da ciência, psicologia da ciência, sociologia da ciência e política da ciência, entre outras formas de investigar o conhecimento. SUERTEGARAY (2005).

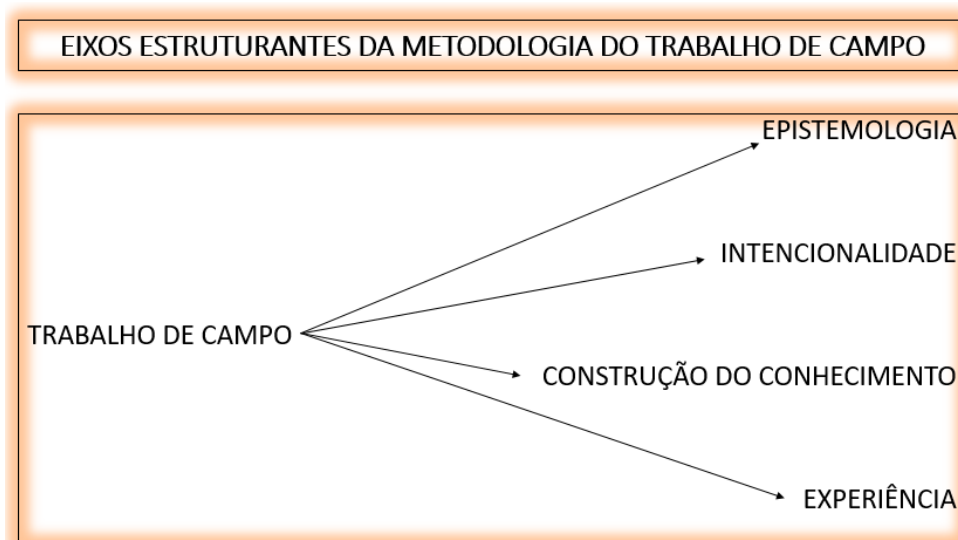
Para nós professores de Geografia, existe aí um duplo desafio ou talvez uma obrigação, de conhecer as bases epistemológicas da ciência Geográfica e também as bases epistemológicas da educação, pois esta estrutura influenciará diretamente na qualidade da experiência educativa do aluno.

Para Neves (2015), Sacramento; Santos (2017), Alentejano; Rocha-Leão (2006), Lima (2013), Serpa (2006) e Antonello (2005), o TC precisa ser intencional, ou seja, o professor deve planejar o trabalho de campo, observando seus objetivos e as necessidades, condições da turma e a realidade que está inserida. Embora haja divergências na denominação de cada etapa de um trabalho de campo, os autores utilizam três etapas principais: a que antecede a saída de campo, o trabalho de campo propriamente dito e as atividades realizadas após a saída de campo, ou resumem essas etapas em: pré-campo, prática de campo e pós-campo.

Para Silva (2002), a metodologia do TC pode se tornar uma nova possibilidade para a prática da construção do conhecimento, e a construção desse conhecimento vem justamente da atividade em ambiente externo, além das quatro paredes da sala de aula, relacionando determinados conceitos e conteúdos da Geografia por meio da concretização de experiências que promovam a observação, a percepção, o contato, o registro, a descrição e representação, a análise e reflexão crítica de uma dada realidade, bem como a elaboração conceitual como parte de um processo intelectual mais amplo, que é o ensino escolar. Ou seja, o aluno poderá aplicar conceitos estudados anteriormente em sala de aula observando e tendo contato direto onde determinado fenômeno ocorre.

Tanto para Sansolo (2000), Neves (2015) e Silva (2002) e outros autores o TC pode se tornar uma importante metodologia para o processo de ensino/aprendizagem da Geografia. O que propomos destacar desses autores é justamente o que cada um traz como contribuição em suas observações sobre o TC. Sansolo (2002): Ideologia/Epistemologia no TC; Neves (2015): Intencionalidade/Organização da Prática e Silva (2002): Construção do Conhecimento. Diante do exposto, chamamos a atenção para esses três pilares que, para o nosso entendimento, estruturam ou deveriam estruturar a metodologia do TC na escola e acrescentamos mais um pilar: a experiência baseada nas ideias de John Dewey (2011).

**FIGURA 1**



Elaborado por BACHELLI, M.B. Davi

No esquema conceitual sobre o trabalho de campo apresentado na figura (Figura 1), apontamos o conceito de experiência como aglutinador dos outros conceitos: epistemologia, intencionalidade e construção de conhecimento. É importante registrar que estamos nos referindo ao conceito de experiência educativa, elaborado por John Dewey.

Segundo esse autor, a experiência educativa não é só o processo de experiência do indivíduo com o mundo e com outras pessoas no seu cotidiano, mas é a partir delas, ou seja, transformando essas experiências em experiências educativas positivas. A concepção ampla de experiência a que estamos nos referindo não é por si só educativa, mas como podemos transformá-la.



Dewey (2011) defende que a experiência se torna educativa a partir do momento em que ela tem uma continuidade, ou seja, a escola tem o papel fundamental de dar sentido ao conhecimento adquirido, modificando atitudes e habilidades dos alunos. A partir de experiências anteriores no processo educativo, o aluno poderá adquirir novos conhecimentos transformando sua vivência escolar numa experiência educativa positiva para a sua vida. Portanto, defendemos que o conceito de experiência educativa a partir do uso da metodologia do TC abarca os pilares anteriores.

É importante mencionar que antes de planejar o TC o professor deverá ter em mente em qual base teórica/epistemológica está baseado o seu trabalho, para que, assim, suas atividades organizadas no antes, durante e depois do trabalho de campo conduzam para sua intencionalidade pensada anteriormente, superando o senso comum, produzindo conhecimento junto com os alunos, aplicando conceitos antes vistos em sala de aula, proporcionando, assim, uma experiência educativa positiva.

## **EXPERIÊNCIA EDUCATIVA**

Segundo Dewey, a experiência educativa é essa experiência inteligente, em que participa o pensamento, através do qual se vêm a perceber relações e continuidades antes não percebidas.

Todas as vezes que a experiência for assim reflexiva, isto é, que atentarmos no antes e no depois do seu processo, a aquisição de novos conhecimentos mais extensos do que antes será um dos seus resultados naturais.

A experiência alarga, deste modo, os conhecimentos, enriquece o nosso espírito e dá, dia a dia, significação mais profunda à vida. E é nisso que consiste a educação. Educar-se é crescer, não já no sentido puramente fisiológico, mas no sentido espiritual, no sentido humano, no sentido de uma vida cada vez mais larga, mais rica e mais bela, em um mundo cada vez mais adaptado, mais propício, mais benfazejo para o homem. (TEIXEIRA e WESTBROOK, 2010, p. 37).

Eliezer Pedroso da Rocha ao trabalhar em sua tese de Doutorado o conceito de continuidade de Dewey, salienta que as condições objetivas influenciam o comportamento das



pessoas, mas que não é o mesmo que dizer que elas determinam. A influência existe, pois somos seres que fazemos e somos pela cultura. “Ninguém saudável pode estar totalmente alheio ao que acontece ao seu redor” (ROCHA, 2015, p. 61)

Para Dewey, a educação tradicional não precisava se preocupar com as questões extraclasse para o desenvolvimento do seu processo educativo. Seu foco era a sala de aula e as condições de ensino por parte do professor. Por outro lado, uma proposta de educação baseada na experiência, precisa considerar as condições físicas, históricas, econômicas, ocupacionais da comunidade local, para poder utilizá-las como recursos educativos. É um processo holístico. Tudo pode ser considerado como auxílio no processo de aprendizagem do aluno. (ROCHA, 2015, p.62).

Mas, para a validade do conceito de experiência educativa, Dewey estabelece dois princípios: a continuidade e a interação. Egídio Francisco Schmitz em sua Tese de Doutorado sob o título – John Dewey: *Alguns aspectos do seu Pragmatismo e Possíveis Consequências de sua aplicação à Educação*, discorre sobre o conceito de continuidade. Ele observa, que a continuidade não é apenas uma coisa que acontece uma ou outra vez, que se pode chamar de experiência. A experiência bem sucedida, necessariamente leva a novas experiências, e assim se cria uma série de contínua de novas experiências. No momento em que essa cadeia se romper, termina a validade da experiência. (SCHMITZ, 1979, p. 230).

## APLICAÇÃO DOS INSTRUMENTOS

Os instrumentos aplicados nesta pesquisa foram pensados com o objetivo de propor atividades que superem o senso comum do aluno acerca do conceito de cidade a partir das etapas do trabalho de campo. As atividades foram organizadas para que o aluno consiga construir ideias numa outra perspectiva, não desconsiderando o que o aluno já sabe, ou seja, do seu conhecimento prévio. Com a aplicação desses instrumentos, a pesquisa objetivou oferecer um novo olhar para a cidade e para os conteúdos geográficos, possibilitando o avanço na compreensão e aplicação dos conceitos científicos. Existem diversas formas de olhar para a cidade e compreendê-la. Por conta disso, optamos na sequência de atividades num recorte espacial específico: a Avenida Paulista e o bairro do Bixiga a partir do cotidiano, da morfologia e da paisagem.

Foram aplicados instrumentos/atividades com o objetivo de verificar qual a concepção de cidade com alunos dos 9º anos da Escola Estadual Rodrigues Alves, localizada na Avenida Paulista. O primeiro instrumento CARTA, o aluno deveria escrever um texto contando sobre a cidade para uma pessoa que mora em outro lugar e não conhece a cidade de São Paulo. O segundo instrumento MAQUETE os alunos em grupos deveriam confeccionar uma maquete do mirante do MASP (Museu de Arte de São Paulo) a partir de moldes do mapa topográfico da região da Avenida Paulista, representados com curva de nível. O terceiro instrumento é o relatório de campo confeccionado pelos alunos a partir do TC realizado na região da Avenida Paulista e no bairro do Bixiga. Neste relatório, analisamos de que forma os alunos se apropriaram do conceito de cidade, a partir da produção do espaço e o desenho da cidade a partir do desenvolvimento da cidade e o meio físico.

A seguir trechos dos relatórios de campo escritos em grupos pelos alunos que consideramos evidenciar a superação de um discurso baseado no senso comum, ou seja, há um início de reelaboração do conceito de cidade para a compreensão dos processos que evidenciam a produção do espaço.

*“Algo a ser comentado com ênfase é a diferença entre classes sociais presentes entre os bairros. Muitas vezes ela não era física ou aparente, mas era possível percebê-la no modo de andar, falar e se comportar dos moradores de determinado lugar; e nos surpreendíamos ainda mais quando víamos o contraste e a repentina mudança enquanto caminhávamos e conversávamos” (GRUPO A)*

*“Neste trabalho pudemos conhecer melhor a cidade de São Paulo e suas contradições, a história de alguns bairros de São Paulo (Bixiga e Bela Vista), as modificações da Avenida Paulista e da 9 de Julho e como a população se comporta nessas regiões, as avenidas feitas nos fundos de vales, e a clara evolução social e das edificações em direção a Av. Paulista”.* (GRUPO B)

*“Nós do grupo, percebemos que o relevo é bastante inclinado em algumas regiões, isso ocorre porque a cidade São Paulo foi crescendo e se desenvolvendo numa região entre rios. Sendo assim, muitas ruas e avenidas foram construídas em fundos de vale. Com a maquete feita em sala de aula entendemos melhor o conceito de fundo de vale”.* (GRUPO C)



A partir dos trechos dos relatórios de campo, acreditamos que a organização e sistematização do trabalho de campo no Pré-Campo, Campo e Pós-Campo, ajudaram os alunos a organizarem o raciocínio espacial compreendendo melhor o conceito de cidade. É importante que os alunos não confundam a cidade de que fala o professor, com a cidade onde vivem. Até certo ponto é a mesma cidade, mas o relacionamento com ela, nos dois casos não é o mesmo. A cidade onde vivem é um lugar de experiência. A cidade como exemplo, é um “objeto de pensamento” um “conceito”. (YOUNG, 2011). Sendo assim, consideramos a cidade como uma experiência educativa.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Diante do exposto, podemos dizer que a cidade é percebida como tema ou como conteúdo para as aulas de Geografia, mas mais do que isso, ela dever ser vista como possibilidade de melhoria da qualidade das experiências educativas dos alunos. A metodologia do trabalho de campo conecta essas experiências a partir dos princípios de continuidade e interação a partir do seu planejamento estruturado na epistemologia, intencionalidade, construção do conhecimento e experiência.

A cidade se torna uma experiência educativa positiva a partir do momento em que ela é vista como o resultado de diferentes processos que se inter-relacionam, a cidade é o resultado do trabalho humano em suas diferentes relações políticas, econômicas e sociais. Portanto, a Metodologia do Trabalho de Campo pode ser vista como uma continuidade, estabelecendo uma continuidade e interação entre esses diferentes fenômenos que envolvem o espaço urbano, se tornando assim uma experiência educativa positiva.

A cidade como experiência educativa pode contribuir para o desenvolvimento do aluno na direção de uma emancipação crítica e a escola tem fundamental participação nesse processo.

## **REFERÊNCIAS**



AZAMBUJA, L.D. Trabalho de campo e ensino de Geografia. **Geosul**, Florianópolis, v. 27, n. 54, p 181-195, jul/dez. 2012.

BRAUN, Ani Maria Swarowsky. **Rompendo os muros da sala de aula: o trabalho de campo como uma linguagem no ensino de geografia**. Porto Alegre, 2005. Dissertação de Mestrado – Universidade Federal do Rio Grande do Sul.

CARLOS, Ana Fani Alessandri. **Da organização à produção do espaço no movimento do pensamento geográfico**. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri; SOUZA, Marcelo Lopes de; SPOSITO, Maria Encarnação Beltrão (Orgs.). *A Produção do Espaço Urbano. Agentes e Processos, escalas e Desafios*. São Paulo: Contexto, 2013. p. 53-73.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. Cartografia escolar e o pensamento espacial fortalecendo o conhecimento geográfico. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 207-232, jan./jun., 2017.

CALLAI, Helena Copetti; CAVALCANTI, Lana de Souza; CASTELLAR Sonia Maria Vanzella. Lugar e Cultura Urbana: Um estudo Comparativo de Saberes docentes no Brasil. **Terra Livre**. São Paulo, v.28, p.91-106, 2007.

DAMIANI, Amélia Luisa. **A Geografia e a Construção da Cidadania**. In: CARLOS, Ana Fani Alessandri. (org.) *A Geografia na Sala de Aula*. São Paulo. Contexto, 2007, p.50-61.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. São Paulo: Editora Vozes, 2011.

DEWEY, John. **Como pensamos**. 2. ed. Tradução de Godofredo Rangel. São Paulo: Nacional, 1953.

DEWEY, John. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 3. ed. Tradução de Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Nacional, 1959.

MURARO, Darcísio Natal. **A importância do conceito no pensamento deweyano: relações entre o pragmatismo e educação**. São Paulo, 2011. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação - FEUSP, Universidade de São Paulo USP.

NEVES, Karina Fernanda T. V. **O trabalho de Campo no Ensino de Geografia. Reflexões sobre a prática docente na educação básica**. Bahia. Ed. UESC, 2010.



ROCHA, Eliezer Pedroso da. **O princípio de continuidade e a relação entre interesse e esforço em Dewey**. São Paulo, 2011. Tese de Doutorado. Faculdade de Educação - FEUSP, Universidade de São Paulo USP.

SANSOLO, Davis Gruber - **A Importância do Trabalho de Campo no Ensino de Geografia e para a Educação Ambiental** - (Dissertação de Mestrado) - São Paulo, Programa de Pós-Graduação em Geografia, Área de Geografia Física, do Departamento de Geografia da Universidade de São Paulo, 1996, 289p.

SILVA, A. M. R. da. Trabalho de campo: prática “andante” de fazer Geografia, **CECIERJ**, Rio de Janeiro, 2002. Disponível em: <<http://www.educacaopublica.rj.gov.br/biblioteca/geografia/geo03.htm>>. Acesso em: 13 dez. 2018.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. Notas sobre Epistemologia da Geografia. **Cadernos Geográficos**, Florianópolis, n. 12, mai. 2005.

SCHMITZ, Egídio Francisco. **John Dewey: alguns aspectos do seu pragmatismo e possíveis consequências de sua aplicação**. Porto Alegre, 1976. Tese de Doutorado – PUC – Rio Grande do Sul.

WESTBROOK, Robert B. TEIXEIRA, Anísio. **John Dewey** (trad. e org. José Eustáquio Romão, Verone Lane Rodrigues). Recife: Fundação Joaquim Nabuco: Editora Massangana, 2010. Coleção Educadores (MEC). Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4677.pdf>. Acesso em: 28 mar. 2018.

YOUNG, Michael F. D. **O futuro da educação em uma sociedade do conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas**. Revista Brasileira de Educação, v. 16 n. 48, set./dez. 2011.