

## EDUCAÇÃO AMBIENTAL E EDUCAÇÃO A DISTÂNCIA: O TRABALHO DE CAMPO COMO RECURSO DIDÁTICO

Cecília Augusta Figueiredo da Rocha<sup>1</sup>; Jéssica Katarina Olímpia de Melo<sup>2</sup>

*<sup>1</sup>Doutoranda do Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal de Pernambuco.  
E-mail: cecilia\_afr@yahoo.com.br*

*<sup>2</sup>Estudante do Curso de Graduação em Fonoaudiologia da Universidade Federal de Pernambuco.  
E-mail: jessicakolimpia@gmail.com*

**Resumo:** Este artigo relata uma experiência do uso do trabalho de campo como recurso didático para o ensino da Educação Ambiental na modalidade Educação a Distância (EAD). O trabalho de campo foi realizado em 2017 no curso de Licenciatura em Geografia EAD da Universidade Federal de Pernambuco e trata-se de uma experiência pioneira na história do curso, já que foi a primeira vez que aconteceu nessa modalidade de ensino. O percurso realizado partiu de Recife/PE, passando pelos polos UAB da UFPE em Surubim/PE, Pesqueira/PE e Tabira/PE, e seguiu para ser desenvolvido entre os municípios de Petrolina/PE e Juazeiro/BA. Os alunos da EAD apresentam uma peculiaridade: poucos se conhecem pessoalmente. Este modelo de trabalho de campo usado na disciplina Educação Ambiental leva em consideração a realidade local do aluno, e visa à valorização da Educação Ambiental e sua real aplicabilidade no cotidiano. A Educação Ambiental volta-se à ação de cidadania perante o meio ambiente, à experiência vivida e à participação, numa visão holística e integrada. A experiência com o trabalho de campo na Educação à Distância é um desafio que culmina no objetivo maior da educação geográfica: formar cidadãos ativos e comprometidos com o natural e com o social. A partir dessa experiência, pode-se conferir a importância do uso do trabalho de campo como recurso didático para o ensino da Educação Ambiental na modalidade EAD, bem como abriu precedente para que outros trabalhos do mesmo tipo fossem realizados.

**Palavras-Chave:** Educação Ambiental, Educação a Distância, Trabalho de Campo, Geografia.

### Introdução

Com o advento da Revolução Industrial, as relações entre o homem e a natureza passam a ser intensificadas e a sofrer desequilíbrios, principalmente a partir do modelo de produção que adota o uso de combustível fóssil. Diante das consequências negativas desse acontecimento, novos conceitos passam a instigar a relação da sociedade com o meio ambiente como, por exemplo, o conceito clássico de Desenvolvimento Sustentável, elaborado pela Comissão Mundial sobre Meio Ambiente e Desenvolvimento, publicado no relatório Nosso Futuro Comum ou Relatório Brundland, em 1987, no qual se entende que Desenvolvimento Sustentável seja aquele que “atende às necessidades das gerações atuais sem comprometer a capacidade das gerações futuras de atenderem a suas necessidades e aspirações” (BOFF, 2013, p.34).

A educação é tanto defendida como o caminho para a emancipação dos seguimentos marginalizados da sociedade, quanto como a formadora e capacitadora da força de trabalho

que alimenta o sistema capitalista. Tanto num ponto de vista quanto no outro, o fato é que o Estado reconhece o potencial transformador da educação, e que ela é elemento indispensável para a vida em sociedade. Através da educação, formam-se cidadãos críticos capazes de questionar o paradigma vigente e de propor soluções diante da crise ambiental.

Nesse início do século XXI, o uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) desponta como alternativa para universalizar a educação. A prática da educação à distância (EAD) se caracteriza pela separação física entre professor e aluno, podendo ser mediada através de diferentes tecnologias, o que significa dizer que o rompimento dos limites espaço-tempo por parte das tecnologias de informação e comunicação aparece como possibilidade de um maior alcance do sistema educativo, principalmente num país de dimensões continentais como o Brasil

Para Nóvoa (2000, p. 132), se antes a Universidade era o lugar de difusão de conhecimentos, “hoje grande parte desse conhecimento já não está na Universidade. Está na Internet, nos meios de comunicação interativa, em muitos lugares, mas não está mais apenas na Universidade”

No Brasil, país com evidente exclusão social,

a EaD passou a ter um destaque maior quando verificou-se as necessidades de mudança em âmbito nacional por meio de políticas públicas, principalmente para a formação de professores. O Brasil, com suas características continentais, desigualdades regionais e com suas significativas carências educacionais, encontrou na EaD uma alternativa importante para a implementação de programas de formação, principalmente para a qualificação de professores já atuantes na rede de ensino e sem formação (SCHLÜNZEN JÚNIOR, 2009, p. 6).

A partir do Decreto Lei de nº. 5.622, de 19 de dezembro de 2005, o Governo Federal passou a incentivar a educação à distância, já prevista e definida pela Lei de Diretrizes e Bases (LDB), em todos os níveis e modalidades da educação (GOMES. 2009). Dentre os programas realizados, destaca-se sem dúvida a criação da Universidade Aberta do Brasil (UAB), com o objetivo de ampliar a oferta de formação de professores, abrindo um caminho de interiorização do ensino superior.

Entretanto, há um legado cultural que coloca a educação à distância como uma alternativa de baixa qualidade à educação. Os estudantes da modalidade EAD por vezes sentem que os professores-tutores utilizam os sistemas de ensino-aprendizagem como depósito de informações, onde o educando precisa ser autodidata. Frequentemente, se

compara o EAD com a educação presencial ou “tradicional”. Esse legado começa a ser superado. Apesar disso,

não vamos aqui entrar na clássica dicotomização e comparação entre o ensino presencial e à distância, onde aquele é classificado de tradicional e este de inovador, aquele de positivista e cartesiano, enquanto o outro afinado com os novos paradigmas epistemológicos da construção, diversidade e historicidade, um sendo mais caro e o outro mais barato. Isso não ajuda a entender as especificidades e características de cada um. É melhor considerar suas peculiaridades do que colocá-los em oposição, pois ambos são processos educativos que se realizam e se constroem fazendo recurso a modalidades próprias (PRETI, 2001, p. 33)

Mais do que a tecnologia, é bem verdade que o conceito de educação à distância põe em destaque o papel do aprendiz, a independência e a autonomia do estudante. Mas isso não que ensino presencial também não o faça. O desenvolvimento tecnológico e a própria *práxis* pedagógica redefinem conceitos estabelecidos, como por exemplo, a interação em tempo real, praticamente “face-a-face” dos sistemas de videoconferência e *chats*, e a virtualização dos espaços educativos tradicionais com o uso de salas multimídia, redefinem o conceito anteriormente adotado de “distância”. Da mesma forma, estudos empíricos recentes têm mostrado que as relações pessoais e a afetividade entre estudantes e professores-tutores são centrais para o sucesso da educação à distância, sendo fundamental para diminuir os índices de evasão, contrariando a visão individualista das primeiras teorias. Tanto a EAD como a educação “tradicional” pode ser organizada de forma a encorajar que os aprendizes busquem sua própria informação, que assumam consciência crítica sobre sua formação e que se posicionem diante de situações-problema

Nas etapas da educação e em qualquer ramo de estudo, o construtivismo desenvolvido por Vigotsky com base em Piaget, defende “uma interação do sujeito com todas suas características hereditárias, como o meio, com todos os seus condicionantes” (ROSA, 1997 *apud* MUGGLER; SOBRINHO; MACHADO, 2006, p. 737). Assim, o estudante é sujeito interativo e a partir dessa interação dele como meio, ocorre a aprendizagem. O conhecimento não é dado, mas sim construído pelos alunos e pelo professor, em uma relação recíproca que nunca vai acabar ou chegar a um fim. Busca-se nesta dinâmica de ensinar, estimular a curiosidade e a crítica, cabendo ao professor, problematizar o ensino e despertar a necessidade de ir além do óbvio. Para Freire (1996), é exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível.

A Educação Ambiental, pensada e inserida como parte da educação formal, precisa ser vivenciada para ser realmente compreendida: não se trata apenas de teorias, mas de experiência, de prática. Trata-se de uma educação com caráter sustentável, conscientizador e que integra os elementos da natureza e da sociedade, de maneira sistêmica e dinâmica, ou seja, Educação Ambiental emancipatória, crítica e reflexiva. Dessa forma, o ensino da Educação Ambiental na modalidade EAD torna-se frágil, uma vez que essa modalidade de ensino se propõe a trabalhar com ambientes virtuais os quais não são suficientes para desenvolver a habilidade sensível necessária à compreensão da problemática ambiental. Outrossim, mesmo em se tratando de EAD, é possível realizar-se encontros presenciais pontuais com os estudantes e professores-tutores com visando aproximá-los, diminuir a evasão e promover atividades de integração.

Nesse sentido, este trabalho se propõe a relatar uma experiência do uso do trabalho de campo como recurso didático para o ensino da Educação Ambiental na modalidade EAD. Tal trabalho de campo foi realizado com a primeira turma do curso de Licenciatura em Geografia EAD da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), iniciada no 1º Semestre de 2015, e, portanto no quinto período do curso.

### **Metodologia**

Não é de hoje que se percebe a necessidade de refletir sobre o instrumental utilizado para a compreensão do espaço geográfico, este entendido como o espaço das relações sociais e socioambientais. Buscamos refletir sobre papel do trabalho de campo enquanto recurso didático para processo de formação do estudante e do profissional em Geografia, considerando-o como um procedimento metodológico no trabalho do geógrafo e do educador, descartando a possibilidade de pensá-lo como mera atividade de lazer.

O enfoque da Geografia está no entendimento da relação homem-natureza e torna-se imprescindível que o estudante tenha participação ativa na percepção da realidade que o envolve. O professor deve fazer com que o ensino de Geografia parta do conhecido para o desconhecido, do concreto para o abstrato, do próximo para o mais distante (TOMITA, 1999). Dessa forma, o aprendiz será capaz de compreender a realidade a partir de áreas próximas a ele, propondo assim um exercício de reflexão.

Faz-se necessária a habilidade da investigação *in loco* e não apenas o trabalho em gabinete. Para os estudantes que têm a oportunidade de fazer levantamentos, pesquisas, caracterizações, entre outras possibilidades que um campo é capaz de oferecer, são identificados elementos na realidade e assim, ampliadas a curiosidade e a capacidade crítica.



O trabalho de campo deve girar em função de um tema central, tendo como ponto inicial o conhecimento prévio dos estudantes e as aulas ministradas. Essa atividade prática é capaz de contribuir para o estreitamento da relação aluno-professor e mesmo entre alunos. Segundo Souza *et al.* (2008), por meio do trabalho de campo é possível desenvolver as habilidades de observar, descrever, interpretar fenômenos naturais e socioespaciais nos aprendizes, e inferir na boa formação de profissionais na área das geociências. O campo é uma atividade indispensável, porém não suficiente em si, devendo ser trabalhada como um recurso para o ensino de Geografia. Ampliamos essa visão do ensino de Geografia para o ensino da Educação Ambiental, enquanto parte do currículo escolar do curso de Licenciatura em Geografia.

Conforme Compiani e Carneiro (1993), *apud* Scotergagna e Negrão (2005), podem ser estabelecidos seis tipos de trabalho de campo, conforme os objetivos pretendidos, visão de ensino presente no processo didático, questionamento ou não dos modelos científicos, relação docente-aluno e a lógica de aprendizagem:

- *ilustrativo*: mais tradicional, mostrando e reforçando os conceitos vistos em sala de aula;
- *indutivo*: estabelece um guia de observação e interpretação de um problema, com base em um roteiro de atividades que demanda um conhecimento prévio do aluno;
- *motivador*: desperta o interesse por algum aspecto a ser estudado ou problema apresentado, comum no início do curso;
- *treinador*: incita o exercício de instrumentos específicos e a coleta de matérias e medições;
- *investigativo*: o aluno elabora as hipóteses que serão pesquisadas, cabendo a ele estruturar a sequência de observação e interpretação;
- *autônomo*: prepara o aluno para sua realidade profissional, cabendo ao professor uma orientação por meio de discussões e troca de experiências.

Hawley (1996), por sua vez, sugere que há duas abordagens para o trabalho de campo: a abordagem tradicional e a abordagem investigativa. A abordagem tradicional teria como características: a participação passiva do estudante, atividade observacional, teor didático/instrutivo, professor enquanto especialista, explicações certas e definidas e ênfase na descrição e aquisição de informações. Já a abordagem investigativa, que para o autor é mais coerente com a prática científica, teria como elementos fundamentais: ser conduzida em um contexto apropriado, relacionado com outras atividades de aprendizado, ser interativa, permitir participação do aluno e a tomada de decisão por parte dele, desenvolver habilidades práticas e manipulativas e despertar a curiosidade e o senso pelo desafio.

Deste modo, estaria faltando no trabalho de campo tradicional a observação independente e o julgamento por parte do aluno. A abordagem investigativa traria um maior envolvimento do aluno, ao mesmo tempo em que traz maior responsabilidade ao professor, que deve ter claro: os objetivos do campo, tornar os objetivos claros aos alunos e assegurar que os mesmos aprenderam o suficiente em sala de aula o que será necessário em campo.

Para que um campo seja de fato eficiente é necessário que haja um planejamento criterioso, domínio do conteúdo e da técnica a ser aplicada e depois uma avaliação do mesmo, através de um pré-campo e um pós-campo, respectivamente.

### **Resultados e Discussão**

A maioria dos geógrafos considera que o momento fundamental do fazer geográfico é o trabalho de campo, tanto no desenvolvimento de uma pesquisa, como na construção do conhecimento, sendo reconhecido como recurso didático e instrumento de verificação e registro das mudanças nas paisagens. Também é utilizado como espaço para a reflexão ligando a teoria até a prática.

Como se sabe, em caso da necessidade de haver atividades presenciais na modalidade de EAD, estas devem ser programadas, prioritariamente, para os finais de semana, a fim de atender a maior demanda dos discentes que, geralmente, desenvolvem atividades profissionais no decorrer da semana, mais precisamente de segunda à sexta. Com vistas a tentar equacionar essa questão, foi feito um planejamento de trabalho de campo previsto para ser realizadas no período de 08 a 11 de junho de 2017, de quinta a domingo.

A primeira turma de Licenciatura em Geografia EAD da UFPE possui três polos de atuação: Surubim e Pesqueira, no Agreste pernambucano; e Tabira, no Sertão do Estado. Dos trinta e sete alunos matriculados na disciplina de Educação Ambiental, vinte e quatro se inscreveram para participar do trabalho de campo, e finalmente vinte e um participaram efetivamente, ou seja, mais de 50% dos estudantes puderam adquirir uma experiência vivencial.

Como se trataram de estudantes de três municípios diferentes, a excursão didática partiu de Recife – PE com ônibus próprio da UFPE, rumo à Surubim, depois Pesqueira e por último, Tabira, a fim de apanhar os estudantes. Importante salientar a interação quase imediata entre as turmas dos diferentes polos, como se eles colocassem em ação a necessidade que tinham de contato uns com outros e com o professor-tutor. O primeiro pernoite foi em Salgueiro – PE, que fica na metade do caminho entre Tabira e Petrolina.

### *Primeira parada*

Com todos os 21 estudantes a bordo, o trabalho de campo propriamente dito iniciou na manhã do segundo dia, através da análise da paisagem vista pela janela do ônibus. A primeira parada foi a visita a uma propriedade agrícola irrigada, a vinícola RIO SOL (Figura 1), onde se discutiu o uso da terra e da água para a agricultura de grande porte e mercado de exportação e os impactos ambientais causados pela atividade, bem como o uso de defensivos agrícolas e corretivos de solo, além de perceber o discurso do agronegócio em relação à promoção do desenvolvimento econômico para a região em detrimento do cuidado com o meio ambiente.

**Figura 1:** Agricultura irrigada para o agronegócio – vinícola Rio Sol.



**Fonte:** da autora, 2017.

### *Segunda parada*

Após pausa para almoço, foi hora da visita à EMBRAPA Semiárido, onde os estudantes tiveram a oportunidade de conhecer técnicas desenvolvidas para a convivência com a região semiárida, como construção de cisternas (Figura 2) para uso das famílias e para sedentação de animais e pequena horta/pomar familiar, a fim de sanar a desnutrição e diminuir a migração na época das secas. Além de pesquisas para uso da propriedade familiar, a EMBRAPA



Semiárido também pesquisa para o agronegócio, como pesquisas relacionadas à introdução de diferentes tipos de frutas que se adaptam ao clima da região.

**Figura 2:** Cisterna para horta familiar – EMBRAPA Semiárido.



**Fonte:** da autora, 2017.

A EMBRAPA Semiárido também possui uma trilha ecológica (Figura 3), na qual os estudantes puderam aprender as interações das plantas e animais da região, contando com a mediação de um biólogo. Também foi possível entender como o povo que vive nesse local pode utilizar as plantas e o solo da região em uso próprio e para fins comerciais. Após essa parada, a pernoite foi em Petrolina.

**Figura 3:** Trilha ecológica – EMBRAPA Semiárido.



**Fonte:** da autora, 2017.



### *Terceira parada*

A terceira visita foi à propriedade rural familiar em Juazeiro –BA, através do Instituto Regional da Pequena Agropecuária Apropriada (IRPAA). Aqui, os estudantes observaram mais técnicas de convivência com o semiárido, mas numa visão da ONG e dos pequenos produtores (Figura 4).

**Figura 4:** Propriedade rural familiar – IRPAA.



**Fonte:** da autora, 2017.

### *Quarta parada*

Logo após o almoço, a última parada foi um percurso no Centro histórico-urbano de Juazeiro e Petrolina, com visita a pontos históricos, travessia da ponte que liga as cidades irmãs (Figura 5), vista do Rio São Francisco, seu uso e poluição. Pôde-se analisar a paisagem de forma a perceber como a ocupação do espaço natural interfere no equilíbrio ambiental. Também foi trabalhada a questão do uso e valoração da terra com passagem por condomínios de luxo e habitacionais do Programa Minha Casa Minha Vida do Governo Federal. O último pernoite foi novamente em Petrolina.

**Figura 5:** Ponte Petrolina - Juazeiro.



**Fonte:** da autora, 2017.

O último dia da excursão foi utilizado exclusivamente para realizar o percurso de retorno, com uma avaliação positiva dos próprios alunos sobre o trabalho de campo. Todos os estudantes foram deixados de volta em seus respectivos polos UAB.

#### *Análise do trabalho de campo*

O objetivo do trabalho de campo foi estabelecer diálogos entre o conteúdo teórico trabalhado durante a disciplina Educação Ambiental e a realidade empírica observada no campo, de forma crítica e reflexiva, promovendo conhecimentos ecológicos, visando desenvolver a reflexão sobre a inserção da dimensão ambiental no processo educativo, bem como estimular a internalização de hábitos, através das experiências vivenciais, bem como itinerários pedagógicos. Para realização do trabalho de campo foram utilizados, basicamente, câmeras fotográficas, caderno e caneta. Todos os estudantes receberam auxílio financeiro da UFPE para a participação no trabalho de campo.

Para o desenvolvimento do trabalho de campo foi necessário antes planejá-lo, de modo a adequá-lo ao conhecimento prévio dos estudantes. Foram abordados, ao longo do semestre, questões referentes à climatologia, pedologia, relações ecológicas, ambiente urbano e ambiente rural, uso da terra, uso da água e impactos ambientais, os quais foram posteriormente abordados e relacionados durante o trabalho de campo. Preparou-se um guia de campo, apontando o percurso desde os polos até o destino, contendo mapas cartográficos, bem como horários de refeição, de visitas, de saídas e chegadas, bem como locais de encontro, pernoites e telefones úteis.

A quantidade de participantes, que de modo algum foi excessiva, permitiu um trabalho de campo do tipo investigativo. A necessidade de uma retomada de temas tratados em aula fez

com que fosse necessário um componente expositivo bastante expressivo em campo. Por ter havido um desenvolvimento prévio em sala de aula houve uma maior possibilidade de aprofundamento dos temas ligados à disciplina de Educação Ambiental.

Por fim, houve também uma preocupação com o aprendizado prático dos temas. Aos estudantes foi solicitado que realizassem um relatório em grupo, em forma de Plano de Aula, uma vez que a turma é do curso de Licenciatura, abordando algum dos temas trabalhados em campo, para que pudessem exercitar a prática docente.

### **Conclusões**

A partir do exposto, pode-se conferir a importância do uso do trabalho de campo como recurso didático para o ensino da Educação Ambiental na modalidade de Ensino à Distância, bem como abrir precedente para que outros trabalhos do mesmo tipo possam ser realizados. Os alunos têm em campo a oportunidade de associar os conceitos teóricos aos práticos e de aprimorar as habilidades técnicas ao manusear cartas topográficas e leitura das paisagens. Evidencia-se que o trabalho de campo é um dos principais meios pelo qual se aprende a observar, analisar e refletir sobre o infindável movimento de transformação do homem e do ambiente em sua dimensão espacial.

Os alunos da EAD apresentam uma peculiaridade: poucos se conhecem pessoalmente. Diante da experiência relatada, infere-se que é inquestionável que se fortaleça o espírito de participação e a iniciativa na resolução de problemas, que, por sua vez, encontram-se cada vez mais globais, planetários e interconectados. Faz-se necessário a superação da compartimentalização do conhecimento e dos saberes nas Universidades e da mera transmissão de práticas e teorias que visam resoluções rápidas e imediatas. Para tanto, a Educação Ambiental volta-se à ação de cidadania perante o meio ambiente, à experiência vivida e à participação, numa visão holística e integrada.

A proposta apresentada não pretende buscar o adestramento de estudantes à nível ambiental, mas sim promover em alunos e professores o despertar a construir seu conhecimento e a vinculá-lo às experiências vividas por eles. A experiência com o trabalho de campo não é tarefa fácil e exige planejamento, dedicação e comprometimento. É um desafio que culmina no objetivo maior da educação: formar cidadãos ativos e comprometidos com o natural e com o social.





## Referências

- BOFF, L. **Sustentabilidade: o que é – o que não é**. Petrópolis: Vozes, 2013.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática docente**. 36. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GOMES, C. A. C. **A legislação que trata da EAD no Brasil** In: LITTO, Frederic M.; FORMIGA, Marcos. (orgs.) *Educação à distância: o estado da arte*. São Paulo: Pearson Education, 2009. p. 21-27.
- HAWLEY, D. **Changing Approaches to teaching Earth-science fieldwork**, p. 243-253 in: STOW, D.A.V. and McCALL, J.G. (eds). *Geoscience Education and Training in Schools and Universities, for Industry and Public Awareness*. AGID special publication series, 19. Rotterdam: A.A. Balkema, 1996.
- MUGLLER, C. C.; SOBRINHO, F. A.; MACHADO, V. A. **Educação em solos: princípios, teoria e métodos**. Revista Brasileira de Ciência do Solo, Viçosa, n. 4, v. 30, Julho – agosto. 2006.
- NÓVOA, A.. *Universidade e formação docente*. Interface – Comunicação, Saúde, Educação, Botucatu, n.7, p.129-137, ago.2000.
- PRETI, O. **A formação do professor na modalidade a distância:(des)construindo metanarrativas e metáforas**. Revista Brasileira de Estudos da Pedagogia [online], Brasília, v. 82, n. 200/201/202, p. 26-39, jan.-dez., 2001,Disponível em: <[http://cecemca.rc.unesp.br/cecemca/EaD/artigos/ead\\_rbep\\_200.pdf](http://cecemca.rc.unesp.br/cecemca/EaD/artigos/ead_rbep_200.pdf)>. Acesso em 3 nov. 2016.
- SCHLÜNZEN JUNIOR, K. **Educação a distância no Brasil: caminhos, políticas e perspectivas**. ETD – Educação Temática Digital [online], Campinas, v. 10, n. 2, p.16-36, jun. 2009. Disponível em: <<http://www.fae.unicamp.br/revista/index.php/etd/article/view/1953>>. Acesso em 13 out. 2016.
- SCORTEGAGNA, A.; NEGRÃO, O. B. M. **Trabalhos de campo na disciplina de Geologia Introdutória: a saída autônoma e seu papel didático**, In: Terra e Didática, p. 36-43. Campinas, 2005.
- SOUZA, C. J. O; FARIA, F. S. R.; NEVES, M. P. **Trabalho de campo, por que fazê-lo? Reflexões à luz de documentos legais e de práticas acadêmicas com as geociências**. *Anais VII Simpósio Nacional de Geomorfologia*. Belo Horizonte. 2008.
- TOMITA, L. M. S. **Trabalho de campo como instrumento de ensino em Geografia**. *Geografia*, Londrina, v.8, n.1, p.13-15, 1999.