



**INSTITUTO FEDERAL DO RIO DE JANEIRO  
CAMPUS MESQUITA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E  
TECNOLÓGICA**

**ADRIMAR MARIANA MACHADO DOS SANTOS**

**SAÍDAS A CAMPO: COMO PODEM CONTRIBUIR PARA UMA EDUCAÇÃO  
INTEGRAL?**

Mesquita

2023

**ADRIMAR MARIANA MACHADO DOS SANTOS**

**SAÍDAS A CAMPO: COMO PODEM CONTRIBUIR PARA UMA EDUCAÇÃO  
INTEGRAL?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo campus Mesquita do Instituto Federal do Rio de Janeiro, como parte dos requisitos para a obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Chrystian Carletti

Mesquita

2023

S237s Santos, Adrimar Mariana Machado dos.  
Saídas a Campo como podem contribuir para uma educação integral? ". \_Rio de Janeiro: Mesquita, 2023.

131 p. il.

Dissertação (Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica) – do Programa de Pós-Graduação do IFRJ / Campus Mesquita, 2023.

Orientador: Prof. Dr. Chrystian Carletti

1. Saídas a Campo. 2. Trabalho de Campo. 3. Educação Profissional e Tecnológica. 4. Teoria e Prática. 5. Pedagogia Histórico-Crítica. I. Santos, Adrimar Mariana Machado dos. II. Instituto Federal do Rio de Janeiro. III. Título.

DISS/IFRJ/CMesq ProfEPT/PG

---

**ADRIAMAR MARIANA MACHADO DOS SANTOS**

**SAÍDAS A CAMPO: COMO PODEM CONTRIBUIR PARA UMA EDUCAÇÃO  
INTEGRAL?**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 22 de março de 2023.

**COMISSÃO EXAMINADORA**



---

Prof. Dr. Chrystian Carletti  
Instituto Federal do Rio de Janeiro  
Orientador



---

Profa. Dra. Maylta Brandão dos Anjos  
Instituto Federal do Rio de Janeiro



---

Prof. Dr. Ivaldo Gonçalves de Lima  
Universidade Federal Fluminense

---

**ADRIAN MARIANA MACHADO DOS SANTOS**

**SAÍDAS A CAMPO: COMO PODEM CONTRIBUIR PARA UMA EDUCAÇÃO  
INTEGRAL?**

Produto Educacional apresentado ao Programa de Pós-graduação em Educação Profissional e Tecnológica, ofertado pelo Instituto Federal do Rio de Janeiro, como requisito parcial para obtenção do título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovado em 22 de março de 2023.

**COMISSÃO EXAMINADORA**



---

Prof. Dr. Chrystian Carletti  
Instituto Federal do Rio de Janeiro  
Orientador



---

Profa. Dra. Maylta Brandão dos Anjos  
Instituto Federal do Rio de Janeiro



---

Prof. Dr. Ivaldo Gonçalves de Lima  
Universidade Federal Fluminense

A Deus, a honra e a glória. Ao Senhor Deus dedico e consagro essa conquista, para que a minha trajetória continue sendo bem-sucedida. Aos professores que prontamente participaram desta pesquisa, dedico a eles os resultados deste estudo. Ao meu campo de trabalho, como professora de Geografia, que foi inspirador para o desenvolvimento desta pesquisa. Aos Institutos Federais, que através do ProfEPT, no IFRJ, desenvolvi esta pesquisa pelo Mestrado Profissional. Para contribuição tanto dos profissionais desta instituição, quanto alunos e pesquisadores na Educação Profissional e Tecnológica. Aos colegas professores, por poder fazer saídas a campo com eles contribuindo para formação humana integral dos nossos alunos, visando uma prática pedagógica para uma educação mais justa e igualitária.

## AGRADECIMENTOS

*“Agora, pois ó nosso Deus, graças te damos e louvamos o teu glorioso nome”. I Crônicas 29:13  
“Dando graças constantemente a Deus Pai por todas as coisas em nome de nosso Senhor Jesus Cristo”. Efésios 5:20*

Primeiramente, agradeço a Deus que desde que o Mestrado se tornou um sonho para mim, vem me dando oportunidades até chegar a esta concretização. Tenho certeza de que nesse processo, Deus inúmeras vezes iluminou minha trajetória, para que nela eu fosse bem-sucedida.

Aos meus pais Micheas e Maria (ambos in memoriam) que sempre me amaram e me criaram no bom caminho, desejando ver minha vitória em todas as áreas da minha vida.

Agradeço ao meu esposo Bruno e meu filho Davi, pelo apoio, incentivo e pela compreensão em momentos que não pude estar muito presente com eles, mas o que foram essenciais para me fortalecer no período de estudo e pesquisa. Amo vocês.

Aos meus irmãos Andréia e Apolônio, que por sermos muito unidos, sentiram minha falta nesse tempo, nos cafés da manhã, nos lanches da tarde com bate-papo, pois eu estava estudando, pesquisando, escrevendo. Trago eles comigo nessa vitória.

Agradeço também aos meus sogros Rosa e José, que muito oraram por mim, me ajudaram e incentivaram a concretizar este sonho. Vocês foram muito importantes nessa trajetória que alcanço.

Sou grata aos demais familiares e amigos pelas orações e incentivo nessa conquista. Aqui destaco meu tio José Machado, prima Luiza, as amigas Selma, Fernanda e Isabel, por todo apoio.

Agradeço aos colegas de trabalho que direta e indiretamente ajudaram no processo desde a seleção para minha entrada no mestrado até o momento da conclusão desta vitória. Aqui enfatizo Luan, Leandro, Beth e Gleide.

Sou grata também aos meus professores da graduação na UFF, que despertaram em mim o interesse cada vez maior pela Geografia, bem como pelas saídas a campo. Destaco aqui o professor José Carlos (in memoriam) que me orientou no TCC para o Bacharelado em Geografia e foi o meu primeiro incentivador de fazer o mestrado. Agradeço também ao Departamento de Geografia da UFF pela prontidão em minhas solicitações durante este processo.

Aos professores do ProfEPT, prontos a nos ensinar e nos preparar para sermos

pesquisadores. Agradeço em especial, ao meu orientador Chrystian pelas conversas, orientações e sua fala leve, que me fez ver de uma forma mais suave do que parecia todo o processo.

Sou grata a banca de Mestrado, além do meu orientador, os Professores Maylta, Ivaldo, Roberta e Fábio pelas contribuições, apoio, ensinamentos para que esta dissertação e produto educacional estivessem hoje assim aprimorados.

Agradeço também aos meus colegas do mestrado, pelo apoio que um deu para o outro, ajudando e trazendo palavras de incentivo. Destaco aqui, as amigas feitas no curso: Cristiane, Maryluci, Janete, Vanessa, Geni, Simone e Suéle, sempre com palavras encorajadoras umas com as outras. Destaco também os colegas Edilberto, Alexandre O., Eduardo e Paulo, pela prontidão em nos dar auxílio nas horas propícias.

Assim, sou imensamente grata por ter sido abençoada por todas essas pessoas em minha vida das quais lembro na hora de comemorar esta vitória.



"Tu, Senhor e Deus nosso, és digno de receber a glória, a honra e o poder, porque criaste todas as coisas, e por tua vontade elas existem e foram criadas".  
(Apóstolo João, Bíblia Sagrada. Apocalipse 4:11)

“Aulas expositivas, estudo do meio, jogos didáticos, visitas técnicas Integradas, seminários, estudo dirigido, oficinas e várias outras estratégias de ensino e aprendizado podem servir para projetos [...] comprometidos com a ampliação das capacidades humanas [...] pela ideia de transformação da realidade social.[...] A articulação entre trabalho e ensino deve servir para formar homens omnilaterais, ou seja, promover e desenvolver amplas capacidades humanas, intelectuais e práticas”.

(ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015)

## RESUMO

Esta pesquisa está ligada ao Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT) e teve o objetivo de evidenciar a potência da formação humana integral e omnilateral através de saídas a campo realizadas por professores de Geografia. Para tanto, foi necessário identificar as percepções dos professores de Geografia do Instituto Federal do Rio de Janeiro sobre formação humana integral e saídas a campo, bem como, demonstrar criticamente que as saídas a campo são proporcionadoras de uma formação humana integral e omnilateral no Ensino Médio Integrado e ainda produzir como Produto Educacional, um Manual para saídas a campo, visando a uma educação integral e a formar cidadãos críticos, capazes e que incentivem a produção de mudanças. Utilizou-se, para tanto, a abordagem de pesquisa qualitativa de natureza aplicada, que incluiu revisão bibliográfica e a fase de coleta de dados por meio de questionário/formulário através do *Google Forms*, além da aplicação da análise temática para a compreensão dos resultados da pesquisa. A pesquisa evidenciou que a saída a campo se constitui como um importante instrumento para potencializar o ensino e a aprendizagem na formação de docentes, pesquisadores, discentes e de grupos e movimentos sociais. Além de visar a um posicionamento crítico frente à realidade encontrada, pode contribuir para uma formação humana integral e omnilateral. Potencializadora de uma educação interdisciplinar, a práxis atrelada às saídas a campo proporciona uma relação entre teoria e prática que integra conhecimentos. Nesse sentido, como o trabalho de campo constitui-se como ferramenta para a construção significativa do saber geográfico, os professores de Geografia do EMI do IFRJ, foram convidados a participar da pesquisa. Os mesmos ressaltaram que a função formadora das saídas a campo está presente na EPT, uma vez que aquela participa na formação para o mundo do trabalho e para a transformação social. A presente pesquisa gerou o PE, sendo um Manual para realização de saídas a campo segundo os passos da Pedagogia Histórico-Crítica de forma didática que foi avaliado pelos mesmos professores de Geografia do IFRJ, também através de questionário/formulário do *Google Forms*. Com a avaliação feita, os professores demonstraram que o Manual proporciona a oportunidade de se fazer saídas a campo de forma planejada, relacionando vivência, conteúdos e prática para uma formação humana integral e omnilateral. Portanto, o Manual com roteiros para realização de saídas a campo, constitui-se como um importante recurso didático para a formação de professores e discentes da EPT.

**Palavras-Chave:** Saídas a Campo. Trabalho de Campo. Educação Profissional e Tecnológica. Teoria e Prática. Pedagogia Histórico-Crítica.

## ABSTRACT

This research, is linked to the Professional Master's Degree in Professional and Technological Education (ProfEPT) and aimed to highlight the power of comprehensive and omnilateral human training through field trips carried out by Geography teachers. To do so, it was necessary to identify the perceptions of Geography teachers at the Federal Institute of Rio de Janeiro on integral human training and field trips, as well as critically demonstrate that field trips provide an integral and omnilateral human formation in High School Integrated and also produce, as an Educational Product, a Manual for field trips, aiming at comprehensive education and forming critical, capable citizens who encourage the production of changes. For this purpose, a qualitative research approach of an applied nature was used, which included a bibliographical review and the data collection phase through a questionnaire/form through Google Forms, in addition to the application of thematic analysis to understand the results of the survey. The research showed that going out into the field constitutes an important instrument to enhance teaching and learning in the training of teachers, researchers, students and groups and social movements. In addition to aiming at a critical position in the face of the reality encountered, it can contribute to an integral and omnilateral human formation. Potentiating an interdisciplinary education, the praxis linked to field trips provides a relationship between theory and practice that integrates knowledge. In this sense, as the field work constitutes a tool for the significant construction of geographic knowledge, the Geography teachers of the EMI of the IFRJ were invited to participate in the research. They highlighted that the training function of field trips is present in the EPT, since it participates in training for the world of work and for social transformation. This research generated the PE, being a Manual for carrying out field trips according to the steps of Historical-Critical Pedagogy in a didactic way that was evaluated by the same Geography teachers from the IFRJ, also through a Google Forms questionnaire/form. With the evaluation made, the teachers demonstrated that the Manual provides the opportunity to carry out field trips in a planned way, relating experience, contents and practice for an integral and omnilateral human formation. Therefore, the Manual with scripts for carrying out field trips constitutes an important didactic resource for the training of EPT teachers and students.

**Keywords:** Field Trips. Fieldwork. Professional and Technological Education. Theory and practice. Historical-Critical Pedagogy.

## LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Capa do Manual para Realização de saídas a campo.....	95
Figura 2 – Avaliação do manual para realização de saídas a campo.....	100

## LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Categorias elaboradas do Tema 1 “Percepção dos professores de Geografia sobre formação Humana Integral” a partir da Análise Temática de Fontoura (2011) .....	81
Quadro 2 – Categorias elaboradas do Tema 2 “Percepção dos professores de Geografia sobre saídas a campo contribuintes para uma formação humana integral” a partir da Análise Temática de Fontoura (2011) .....	84
Quadro 3 – Categorias elaboradas do Tema 3 “Planejamento para saídas a campo” a partir da Análise Temática de Fontoura (2011) .....	87
Quadro 4 – Categorias elaboradas do Tema 4 “Vantagens e desvantagens de se realizar saídas a campo” a partir da Análise Temática de Fontoura (2011) .....	89
Quadro 5 – Categorias elaboradas do Tema 5 “Análise e sugestões para o Manual de Saídas a Campo” a partir da Análise Temática de Fontoura (2011) .....	103
Quadro 6 – Categorias elaboradas do Tema 6 “Vantagens deste Manual para realização de saídas a campo” a partir da Análise Temática de Fontoura (2011) .....	106

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

BNCC – Base Nacional Comum Curricular  
CEP – Comitê de Ética de Pesquisa com Seres Humanos  
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior  
DCN – Diretrizes Curriculares Nacionais  
EG – Educação Geográfica  
EMI – Ensino Médio Integrado  
EPT – Educação Profissional e Tecnológica  
GE – Geografia Escolar  
IFRJ – Instituto Federal do Rio de Janeiro  
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Brasileira  
NEE – Necessidades Educativas Especiais  
PE – Produto Educacional  
PHC – Pedagogia Histórico-Crítica  
PIBID – Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência  
PNE – Plano Nacional de Educação  
PROFEPT – Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica  
RCLE – Registro de Consentimento de Livre Esclarecido  
UFF – Universidade Federal Fluminense

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	<b>15</b>
1.1 JUSTIFICATIVA .....	18
1.2 PROBLEMA .....	20
1.3 OBJETIVOS .....	21
1.3.1 Objetivo Geral .....	21
1.3.2 Objetivos Específicos .....	21
1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO .....	21
<b>2 REFERENCIAL TEÓRICO</b> .....	<b>23</b>
2.1 EDUCAÇÃO PARA FORMAÇÃO INTEGRAL, OMNILATERAL .....	23
2.2 INTERDISCIPLINARIDADE .....	29
2.3 ENSINO MÉDIO INTEGRADO.....	35
2.4 TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO .....	42
2.5 TEORIA E PRÁTICA - PRÁXIS .....	46
2.6 O CONCEITO DE ESPAÇO .....	50
2.7 OS ESPAÇOS NÃO-FORMAIS DE EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA .....	54
2.8 SAÍDAS A CAMPO.....	61
<b>3 METODOLOGIA</b> .....	<b>69</b>
<b>4 ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES)</b> .....	<b>74</b>
4.1 PERFIL DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFRJ .....	74
4.2 PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E SAÍDAS A CAMPO .....	75
4.2.1. Percepção dos professores - das questões fechadas .....	75
4.2.2. Análise Temática da percepção dos professores sobre formação humana integral e saídas a campo - das questões abertas .....	80
<b>5 PRODUTO EDUCACIONAL</b> .....	<b>92</b>
5.1 DESCRIÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL .....	92
5.2 ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL .....	94
5.3 AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL .....	99
<b>6 CONCLUSÕES (CONSIDERAÇÕES FINAIS)</b> .....	<b>108</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>110</b>
<b>APÊNDICE A – PRODUTO EDUCACIONAL (ACESSO EM QR CODE)</b> .....	<b>120</b>
<b>APÊNDICE B – REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO ...</b>	<b>121</b>
<b>APÊNDICE C – 1º QUESTIONÁRIO DA PESQUISA</b> .....	<b>123</b>
<b>APÊNDICE D – 2º QUESTIONÁRIO DA PESQUISA AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL)</b> .....	<b>128</b>





## 1 INTRODUÇÃO

O intuito desta pesquisa é investigação das saídas a campo, a fim de saber como são realizadas e de que maneira podem contribuir para a Educação Profissional e Tecnológica na perspectiva omnilateral, possibilitando a formação humana integral em espaços não-formais de educação para turmas de Ensino Médio Integrado (EMI) do Instituto Federal do Rio de Janeiro (IFRJ).

Enquanto estudante da graduação de Licenciatura em Geografia que, com direcionamento e organização de professores, participou de diversos trabalhos de campo na Universidade Federal Fluminense (UFF), a pesquisadora, nessas experiências, recupera o registro de que, antes desses Trabalhos de Campo, sempre ocorriam estudos prévios. Já no dia de realização destes trabalhos, eram utilizadas câmeras fotográficas para registro das imagens e caderneta para anotações do que era observado e apreendido pelos graduandos participantes. Ao retornar dessas saídas a campo, como produto, os professores pediam relatório por escrito e ilustrado, e também eram promovidos debates em sala de aula sobre os achados da pesquisa.

As oportunidades de trabalhos de campo, contextualizadas teoricamente, faziam um amplo sentido, contribuindo para que os licenciandos fixassem os conteúdos geográficos, assim como se percebe em Kosenieski (2022) em experiências de trabalhos de campo com alunos de Graduação em Geografia.

Diferente disso, no ensino básico as saídas a campo, muitas vezes, não são vinculadas a um pleno aprendizado dos estudantes e se tornam apenas passeios de observação. Conforme Campos (2015), as saídas a campo “podem se transformar em meros passeios e visitas contemplativas que se eximem da responsabilidade de engendrar situações de aprendizagem”. (CAMPOS, 2015, p. 20). Sendo, ainda, “uma atividade pouco realizada devido às dificuldades encontradas pelos professores, tais como superlotação das salas, dificuldade de transporte, falta de preparo na formação docente, dentre outros aspectos” (MAFRA e FLORES, 2017, p. 14).

Dando continuidade aos desafios encontrados para uma prática de saída a campo que seja integradora de conhecimentos, Mafra e Flores (2017) relatam que:

[...] quando os professores conseguem desenvolver esse tipo de atividade, a fazem baseados em experiências que tiveram na universidade, limitando as possibilidades de interação com os alunos e de ensino-aprendizagem durante e através de todas as etapas e tarefas de planejamento, preparação, execução e avaliação das atividades de campo. Nesse sentido, é importante que as atividades de campo nos cursos de licenciatura em Geografia contemplem as dimensões didático-pedagógicas dessa metodologia de ensino na formação dos professores, preparando-os melhor para utilizar bem a prática de campo em sua prática pedagógica [...]. (MAFRA e FLORES 2017, p. 14).

Diante desses pressupostos, foi realizada uma investigação de como são feitas estas saídas a campo com professores de Geografia no curso de EMI do Instituto Federal do Rio de Janeiro, verificando quais contribuições tais saídas a campo trazem para uma aprendizagem interdisciplinar, omnilateral e contribuinte para uma formação do discente em todas as suas dimensões.

Esta investigação fez-se necessária para que, havendo lacunas, essas, fossem sanadas a partir de instrução aos professores por meio de algum material de apoio como, por exemplo, um manual a ser aplicado toda vez que houvesse uma saída a campo, com ações a serem seguidas antes, durante e no retorno desta saída com os alunos do curso de Ensino Médio Integrado do IFRJ.

Neste estudo, pretendeu-se utilizar a abordagem de pesquisa qualitativa aplicada, contendo primeiramente, uma revisão bibliográfica, além da aplicação da análise temática para a compreensão dos resultados da pesquisa de campo, toda em ambiente virtual através de aplicação de questionários/formulários com questões abertas e fechadas enviados para o e-mail individual dos professores participantes. Desta forma, objetivou-se manter a privacidade dos participantes e a confidencialidade dos dados.

Nesse sentido, após contato com a direção geral e direção de ensino dos *campi* do IFRJ, foi autorizado o contato com os docentes, sendo antes necessária a aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos (CEP) do IFRJ. O projeto foi enviado então para análise, via Plataforma Brasil, que depois de todo o trâmite necessário e sendo satisfeitas todas as exigências, foi aprovado por intermédio do parecer consubstanciado número 5.227.612 em 07 de fevereiro de 2022.

Através dessa práxis – teoria vinculada à prática (KUENZER, 2016), os alunos aprendem antes, questões teóricas e históricas relacionadas ao local a ser estudado. No decorrer da saída a campo, os alunos acrescentarão conhecimento, através da observação e aprendizado que ali adquirirem. Já no retorno, poderão aplicar esse aprendizado em forma de debates junto aos professores, eventos científicos com mostra de estandes, exposição de painéis e relatórios de campo, com vistas a um delineamento da realidade concreta do espaço não-formal de educação visitado.

Segundo CAMPOS (2015), as saídas a campo podem contribuir para a formação profissional, para o conhecimento que visa à preservação ambiental e sustentabilidade, integra a teoria com a prática, viabilizando a aprendizagem significativa. Vale ressaltar, de acordo com a abordagem de CAMPOS (2015), as saídas a campo proporcionam, no âmbito da educação

ambiental, uma ótima oportunidade para conhecer o ambiente, desenvolver o espírito de equipe e a observação. Somado a toda essa contribuição, a educação ambiental efetiva oportunizada pelas saídas a campo, com práticas e questionamentos, poderá levar os estudantes à conscientização da relação entre a qualidade de vida e a degradação do ambiente na perspectiva da transformação da realidade socioespacial e econômica vigentes (SCHWANTES, 2008).

Esta dissertação foi desenvolvida dentro da linha de pesquisa de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) vinculada ao Macroprojeto 1.1 Propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não-formais de ensino na EPT, desenvolvendo um estudo sobre saídas a campo como contribuintes para uma formação integral, omnilateral. Foi proposta também, a formulação de um manual para ser utilizado no planejamento de atividades em espaços não-formais de educação com professores de Geografia e seus alunos do EMI do Instituto Federal do Rio de Janeiro, de modo a promover a formação de docentes, estudantes no âmbito da EPT, de favorecer a aprendizagem com significado, além de proporcionar a tomada de consciência de outros grupos sociais.

Posteriormente a esta etapa e para validação do produto educacional, sugeriu-se outro questionário/formulário, para, também, ser acessado por meio de ambiente virtual pelo e-mail institucional de forma individual de cada participante, com questões abertas e fechadas para a análise temática de acordo com as percepções dos docentes de Geografia sobre a realização das saídas a campo com a utilização do manual. Desta forma, foi avaliada também a contribuição deste produto educacional como potencializador do processo de ensino e aprendizagem.

O caráter potencializador deste produto educacional foi avaliado sobre a capacidade crítica e tomada de consciência, da realidade concreta, bem como da transformação estrutural dessa realidade estudada que o manual construído pode proporcionar aos discentes na saída a campo, devidamente planejada através dele. Outra potencialidade gerada pelo manual de saídas a campo diz respeito aos estudos em locais de geração de trabalho, como por exemplo, saídas a campo em fábricas, e nessa perspectiva, a relação entre trabalho e educação, tendo o trabalho como princípio educativo. Este produto educacional foi proposto com o potencial também de relacionar teoria e prática, favorecer a interdisciplinaridade até mesmo a transdisciplinaridade, além disso, foi elaborado visando o desenvolvimento de todas as potencialidades humanas, percebendo o potencial produtivo do conhecimento de formação geral.

Por fim, o manual desenvolvido pode potencializar as atividades formativas de docentes de Geografia e de estudantes do Ensino Médio Integrado do IFRJ, colaborando ainda, potencialmente para a formação crítica em outras instituições e de outros grupos/movimentos sociais.

## 1.1 JUSTIFICATIVA

A relevância desta pesquisa para a sociedade consiste no direcionamento dos estudantes a uma aprendizagem para além dos muros da escola, com saídas a espaços não-formais de educação que também acrescentem conhecimento para uma formação humana integral e que despertem nos educandos inspirações para sua vida acadêmica e profissional. Igualmente, a pesquisa proposta pode contribuir com a prática de diversos grupos e movimentos sociais. A função formadora das saídas a campo está presente na Educação Profissional e Tecnológica, uma vez que aquela participa na formação para o mundo do trabalho e para a transformação social (MORAIS, 2020), e contribui para aplicação da teoria vinculada à prática.

As saídas a campo, como atividades práticas, podem ser tomadas como estratégia de ensino de ciências na problematização dos conteúdos. Por exemplo, ao estudar um ecossistema, tal como a restinga, é possível estudar todo o bordado multifacetado que compõe este tecido (CAMPOS, 2012, p. 25), desta forma, as saídas a campo justificam-se para esta pesquisa. Sendo assim, concordando com Araújo e Frigotto (2018), a saída a campo, como uma das práticas educativas, pode proporcionar a integralidade dos conhecimentos, contribuindo para uma formação do ser humano em suas múltiplas dimensões. Havendo a necessidade de se combater um ensino fragmentado, unilateral, é que se lança mão de práticas educativas integradoras como as saídas a campo:

Essa forma de compreender o ensino integrado exige a crítica às perspectivas reducionistas de ensino, que se comprometem em desenvolver algumas atividades humanas em detrimento de outras e que, em geral, reservam aos estudantes de origem trabalhadora o desenvolvimento de capacidades cognitivas básicas e instrumentais em detrimento do desenvolvimento de sua força criativa e de sua autonomia intelectual e política. Ao tratarmos de práticas pedagógicas orientadas pela ideia de integridade da formação humana, sistematizamos algumas indicações teóricas e práticas com o propósito de favorecer aos educadores de ensino médio e técnico, em particular, subsídios que permitam a construção de arranjos pedagógicos promotores da compreensão da dialeticidade entre as especificidades dos diferentes fenômenos físicos e sociais tratados em sala de aula com a totalidade natural e social (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2015, p. 63).

Será explicitado mais a frente, compondo o arcabouço teórico desta pesquisa, e confirmando a relevância da mesma, a construção progressiva do conhecimento historicizado das saídas a campo, expandido em seu significado para muito além de um mero procedimento. Neste sentido, a saída a campo é entendida como aulas de campo, atividade prática e educativa, instrumento, metodologia, estratégia de ensino e estratégia pedagógica para uma educação integral, além de ser uma proposta de resistência em tempos de contrarreforma através da Base Nacional Comum Curricular/2018 (BNCC) que recai como retrocesso na qualidade do ensino,

tanto para o Ensino Médio quanto para a Educação Profissional e Tecnológica.

Para a Geografia é de grande relevância o estudo do “meio geográfico atual”, que segundo Santos, (2006, p. 15) corresponde ao meio técnico-científico-informacional. Ainda nesse contexto, existem três etapas do meio geográfico, e sobre elas, vale ressaltar que a “história das chamadas relações entre sociedade e natureza é, em todos os lugares habitados, a da substituição de um meio natural, dado a uma determinada sociedade, por um meio cada vez mais artificializado, isto é, sucessivamente instrumentalizado por essa mesma sociedade” (SANTOS, 2006, p. 156). Sendo assim, a história do meio geográfico pode ser dividida nestas três etapas: o meio Natural, Técnico e Técnico-científico informacional, as quais estarão sendo conceituadas de acordo com a concepção de Santos (2006).

Especificamente em relação ao meio natural, era utilizado pelo homem sem grandes transformações, num período em que as “técnicas e o trabalho se casavam com as dádivas da natureza, com a qual se relacionavam sem outra mediação” (SANTOS, 2006, p. 157). Enquanto que o meio-técnico é considerado posterior a invenção e uso das máquinas, pois a partir destas em contato com o solo, há uma nova dimensão da geografia. Já o meio técnico científico-informacional é conferido ao meio geográfico atual, em que a ciência e a informação dão um salto considerável nas etapas de produção. Portanto, quando neste trabalho a pesquisadora refere-se a estudo do meio, pode-se incluir, na perspectiva histórica estas três etapas do meio geográfico. Já o estudo do meio relativo ao meio geográfico atual é especificamente o meio Técnico-científico informacional.

Vale ressaltar que o presente estudo traz, de forma sistemática, em seu aporte teórico, a contribuição da abordagem geográfica de Santos (2020), em que ele explicita quais são os elementos do espaço [homens, firmas, instituições, meio ecológico, infraestruturas] e as categorias de análise do espaço [forma, função, estrutura e processo]. Será abordado também de acordo com Santos (2006), sistematicamente o conceito de espaço que constitui um conjunto “indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações”. Desta forma, entende-se como viável para se compreender sobre os elementos e as categorias de análise do espaço, além da totalidade dos processos históricos e socioespaciais, estudos através de saídas a campo bem planejadas, atrelando-se teoria e prática, visando a uma formação humana integral.

Concordando com Lima (2020, p. 24), entende-se como relevante esta pesquisa no âmbito geográfico, pois as saídas a campo podem colaborar para uma análise mais aprofundada sobre os “espaços urbanos criativos, como aqueles produzidos pela arte pública do grafite”, pois possui uma representação por signos que nos posiciona entre a Geografia e a Ética envolvidos pela empatia. E nessa mesma perspectiva, “na prática da geografia escolar, da educação

geográfica, as competências socioemocionais devem servir como guia poderoso para a formação de cidadãos comprometidos com seu tempo e seu espaço existenciais.” (LIMA, 2020, p. 24).

## 1.2 PROBLEMA

Estudos mostram que muitas saídas a campo em escolas de Educação Básica são realizadas de forma simples (MAFRA e FLORES, 2017), sem agregar um aprendizado integrado e sem oferecer ao jovem a possibilidade de refletir de maneira crítica sobre o espaço geográfico, cultural e histórico; muito diferente do que se presencia no Curso de graduação de Geografia nos trabalhos de campo da UFF, por exemplo.

Há uma preocupação na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em explicitar que,

[...]a escola que acolhe as juventudes precisa se estruturar de maneira a:

- garantir a contextualização dos conhecimentos, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura;
- viabilizar o acesso dos estudantes às bases científicas e tecnológicas dos processos de produção do mundo contemporâneo, relacionando teoria e prática – ou o conhecimento teórico à resolução de problemas da realidade social, cultural ou natural; (BRASIL, 2018a, p. 466).

Desta forma, em consonância com o trecho das Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN) da Educação Básica/2013b descrito abaixo, está a Lei de Diretrizes e Bases da Educação/1996 (LDB), que, sobre a finalidade do Ensino Médio, no seu artigo 35, inciso IV, fala da compreensão dos fundamentos científico-tecnológicos dos processos produtivos, relacionando a teoria com a prática no ensino de cada disciplina (BRASIL, 1996):

Daí, que a prática se configura não apenas como situações ou momentos distintos de um curso, mas como inerente a uma metodologia de ensino que contextualiza e põe em ação todo o aprendizado [...]. É necessário, nesse sentido, adotar metodologias que permitam diferentes situações de vivência, aprendizagem e trabalho, tais como [...], visitas técnicas, [...]. Propicia-se assim a integração entre os conhecimentos e o desenvolvimento de níveis de raciocínio cada vez mais complexos. (BRASIL, 2013b).

As DCN (2013b) destacam que “Atividades tais como aulas de campo, visitas técnicas”, entre outras, [...] constituem-se como “práticas desafiadoras na organização curricular, na medida em que exigem uma articulação e um diálogo entre os conhecimentos, rompendo com a forma fragmentada como historicamente tem sido organizado o currículo do Ensino Médio”. (BRASIL, 2013b, p. 183). Complementando este arcabouço de embasamento legal, evidencia-se o que preconiza a DCN do Novo Ensino Médio/2018b, que atualiza a DCN para o Ensino Médio quando cita da LDB/1996 a indissociabilidade entre a teoria e a prática no

processo de ensino-aprendizagem.

Como estudos mostram que alguns projetos pedagógicos dessa natureza têm sido desenvolvidos, porém, com saídas a campo de maneira superficial (MAFRA e FLORES 2017), e, devido à aplicabilidade do tema para a Educação Profissional e Tecnológica, o propósito deste estudo tem como questão central o seguinte questionamento: Como podem as saídas a campo, realizadas por professores de Geografia no Ensino Médio Integrado do IFRJ, contribuir para uma educação interdisciplinar, integral, omnilateral e a construção de experiências de cidadania?

Um manual para realização de saídas a campo pode contribuir para uma formação integral, omnilateral e a construção de experiências de cidadania através das saídas a campo realizadas de forma planejada por professores de Geografia do Instituto Federal do Rio de Janeiro.

### 1.3 OBJETIVOS

#### 1.3.1 Objetivo Geral

Evidenciar a potência da formação humana integral e omnilateral através de saídas a campo realizadas por professores de Geografia.

#### 1.3.2 Objetivos Específicos

- Identificar as percepções dos professores de Geografia do Instituto Federal do Rio de Janeiro quanto à formação integral, omnilateral e politécnica bem como suas experiências sobre a realização de saídas a campo;
- Demonstrar criticamente que as saídas a campo são proporcionadoras de uma formação humana integral e omnilateral no Ensino Médio Integrado.
- Desenvolver um manual para professores de Geografia a ser utilizado nas saídas a campo com alunos do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Rio de Janeiro, visando a uma educação integral e a formar cidadãos críticos, capazes e que incentivem a produção de mudanças.

### 1.4 ESTRUTURA DA DISSERTAÇÃO

Os capítulos desta dissertação foram organizados da seguinte maneira:

*Capítulo 1:* contém a introdução, o tema do trabalho e a sua contextualização dentro da EPT, incluindo a justificativa, além de apresentar o problema a ser investigado e os objetivos.

*Capítulo 2:* apresenta o referencial teórico, destacando temas considerados como oportunos para a discussão, dando, também a devida importância à base de reflexão presente no Programa de Pós-graduação de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT). Nesse sentido foram incluídos os seguintes temas: a educação para formação integral, omnilateral de acordo com Ciavatta (2014) e Ramos (2014); a interdisciplinaridade embasada em Pires (1998), Pombo (2005) e Frigotto (2010); o Ensino Médio Integrado por Ramos (2017); o trabalho como princípio educativo segundo Saviani (2007); teoria e prática – práxis de acordo com Kuenzer (2016); o conceito de espaço, segundo Santos (2006, 2020); espaços não-formais de educação e o desenvolvimento da educação Geográfica concordando com Jacobucci (2008), Giordani (2010) e Callai (2018); e saídas a campo conforme Lacoste (1985), Viveiro e Diniz (2009), Campos (2012, 2015) e Corrêa Filho (2015), entre outros autores.

*Capítulo 3:* apresentou a metodologia contendo a identificação da natureza da pesquisa metodológica, as etapas da pesquisa com os procedimentos (ações), produção/coleta de dados (instrumentos), sujeitos da pesquisa, local da pesquisa etc.

*Capítulo 4:* foram descritos os resultados e discussões sobre as percepções dos professores de Geografia do IFRJ em relação à formação humana integral e sobre as saídas a campo, foram analisadas individualmente cada questão dos questionários, agrupando-as em categorias de análise e, ao final, submetendo-as a uma análise conjunta, com a apresentação das percepções mais relevantes, bem como de suas interpretações, relacionando tais percepções à fundamentação teórica proposta, a fim de embasar teoricamente a discussão.

*Capítulo 5:* trouxe a apresentação do produto educacional, a construção do manual para saídas a campo contribuinte para uma formação humana integral, suas funcionalidades e, ainda a avaliação do mesmo, realizada pelos participantes da pesquisa.

*Capítulo 6:* foram descritas as considerações finais e indicações para trabalho futuros.



## 2 REFERENCIAL TEÓRICO

### 2.1 EDUCAÇÃO PARA FORMAÇÃO INTEGRAL, OMNILATERAL

Esta dissertação aborda a educação profissional que se compromete com a formação humana integral, a qual busca “garantir ao adolescente, ao jovem e ao adulto trabalhador o direito a uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política” (RAMOS, 2014, p. 86). Quando pura e simplesmente, a educação profissional compreende “cursos de treinamento, de desenvolvimento de habilidades procedimentais” [...] (RAMOS, 2017, p. 13), sendo apenas uma educação que visa à preparação para o mercado de trabalho e “formação profissional especializada” (KUENZER, 2016, p. 3).

Dessa forma, é uma educação pautada no individualismo e na formação por competências voltadas para a empregabilidade, que se ocupa de preparar o sujeito unilateralmente, apenas para a dimensão do trabalho operacional, formando gerações de trabalhadores, no sentido histórico ligado ao modo de produção capitalista (KUENZER, 1989; FRIGOTTO, 2008; RAMOS, 2014). Ramos (2014), também aproxima esta educação profissional da pedagogia das competências que:

[...]foi a diretriz político-pedagógica [...] cujo princípio é a adaptabilidade individual do sujeito às mudanças socioeconômicas do capitalismo. Por essa ótica, a construção da identidade profissional do trabalhador torna-se produto das estratégias individuais que se desenvolvem em resposta aos desafios das instabilidades internas e externas à produção, o que inclui também estar preparado para o desemprego, o subemprego ou o trabalho autônomo. Essa é a nova ética que subjaz à ideologia da empregabilidade que, em termos de desenvolvimento educacional, significa uma mobilização autônoma do indivíduo para buscar as oportunidades que a sociedade (ou o mercado) oferecem. (RAMOS, 2014, p. 57-58)

Essa pedagogia das competências que visa à educação profissional para classe trabalhadora, vai contra o que propõe a formação humana integral, que permite ao aluno “o saber científico e tecnológico e histórico-crítico, de modo a participar do processo produtivo e da vida social e política” (KUENZER, 1989, p. 22). Dialogando com Ramos (2014, p. 84), a formação humana integral “sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho, entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar”. E nesse sentido, de acordo com Ciavatta (2014) e Ramos (2014), a relação entre os conceitos de trabalho, ciência, tecnologia e cultura formam uma unidade, por isto, são indissociáveis da

formação humana.

A necessidade de preparação para esta formação humana integral, passa pela formulação de um currículo que seja integrado. Este currículo integrado tem o “trabalho como categoria central, nas suas dimensões ontológica e histórica. Disto decorre o trabalho como princípio educativo a orientar um projeto de educação profissional comprometido com a formação humana” (RAMOS, 2014, p. 95).

Vale ressaltar que a formação humana integral aqui anunciada coaduna com a politecnicidade, não no sentido de muitas técnicas (RAMOS, FRIGOTTO, CIAVATTA, 2005; SAVIANI, 2007), mas no tocante da articulação de princípios. Nessa perspectiva, Ramos (2017, p. 3) aborda que “politecnicidade significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas”. A essas múltiplas escolhas, juntam-se também, a construção de caminhos para a produção da vida. Esse caminho é o trabalho. O trabalho no seu sentido mais amplo, como realização e produção humana, mas também o trabalho como práxis econômica, culminando com uma formação ampla e integral, em sua totalidade (RAMOS, 2014, 2017).

Uma base unitária e politécnica proporciona aos educandos, tanto o ensino para seguir para uma universidade, como também para ser um profissional plenamente qualificado. Essa base unitária é bem-vinda no Ensino Médio que se pretende integrado como condição para se superar um ensino “que não permite aos estudantes estabelecer relações concretas entre a ciência que aprende e a realidade em que vive” (RAMOS, 2017, p. 9).

Com o ideal de desvincular as finalidades do Ensino Médio do mercado de trabalho para colocá-las sobre as necessidades dos sujeitos, entende-se que, uma base unitária de formação geral no que se refere ao Ensino Médio integrado ao ensino técnico, é essencial para fazer a travessia para uma nova realidade (GRAMSCI, 1982; CIAVATTA, 2014; FARIAS, 2018; FRIGOTTO, 2018b).

Visando a uma aprendizagem significativa, na perspectiva da formação humana integral, de base unitária e politécnica em seu currículo integrado, é necessária a contextualização. Nesse sentido, a aprendizagem significativa, abordada por Lopes e Pontuschka (2009, p. 177) mais “acentuadamente, durante a década de 1960, sob inspiração do movimento da Escola Nova, os Estudos do Meio retornam à agenda dos educadores preocupados com a constituição de um ensino atraente e uma aprendizagem significativa”. Para

Lopes e Pontuschka (2009), os estudos do Meio por eles enfatizado, diz respeito ao:

[...] contato direto com determinada realidade, um meio qualquer, rural ou urbano, que se decida estudar. Esta atividade pedagógica se concretiza pela imersão orientada na complexidade de um determinado espaço geográfico, do estabelecimento de um diálogo inteligente com o mundo, com o intuito de verificar e de produzir novos conhecimentos (LOPES; PONTUSCHKA, 2009, p. 173).

Por exemplo, para o ensino da Geografia o “trabalho de campo constitui uma das ferramentas mais importantes para a construção significativa do saber geográfico” (TOPOLSKI; BUDKE; GENGNAGEL, 2019, p. 3406).

Com o conhecimento prévio dos alunos, que têm contato com o conteúdo teórico inicialmente discutido em sala de aula, é possível apresentar os temas escolhidos para desenvolver a atividade de campo, materializando o saber construído no ambiente escolar e, a partir disso, estabelecer um diálogo crítico que irá constituir uma aprendizagem significativa (TOPOLSKI; BUDKE e GENGNABEL, 2019, p. 3398).

O ensino oferecido nas escolas é proveitoso, principalmente se acompanhado de uma proposta educacional complementar. Sendo assim, a saída a campo, segundo Topolski, Budke e Gengnagel (2019) “no ensino da Geografia constitui-se como uma ferramenta metodológica que busca promover uma aprendizagem significativa, aliando a consolidação do saber teórico desenvolvido em sala de aula por meio da demonstração prática dos fenômenos geográficos” (TOPOLSKI; BUDKE; GENGNAGEL, 2019, p. 3404), observados e vivenciados no espaço geográfico visitado.

Já a contextualização tão necessária no processo da aprendizagem significativa, vem como uma preocupação da BNCC, a qual explicita que, “a escola que acolhe as juventudes, precisa se estruturar de maneira a garantir a contextualização dos conhecimentos, articulando as dimensões do trabalho, da ciência, da tecnologia e da cultura” (BRASIL, 2018a).

Daí, que a prática se configura não apenas como situações ou momentos distintos de um curso, mas como inerente a uma metodologia de ensino que contextualiza e põe em ação todo o aprendizado [...]. É necessário, nesse sentido, adotar metodologias que permitam diferentes situações de vivência, aprendizagem e trabalho, tais como [...], visitas técnicas, [...]. Propicia-se assim a integração entre os conhecimentos e o desenvolvimento de níveis de raciocínio cada vez mais complexos. (BRASIL, 2013b).

E nesse mesmo viés, Amorim Júnior e Campos (2015, p.34) ressaltam que a “contextualização permeia o universo do aluno, seu ambiente de vivência e de identidade social”. Desta forma, os mesmos autores concordam “que os espaços não-formais de educação, quando bem utilizados e trabalhados, a partir de uma prática de ensino contextualizada, são

muito eficientes” (AMORIM JÚNIOR; CAMPOS, 2015, p. 35).

Continuando a discussão de fundamentos centrais dessa pesquisa, há autores que sinalizam que a educação omnilateral é um dos motivos de luta por uma educação de qualidade, contribuinte para uma formação humana integral (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005; CIAVATTA, 2014). A educação omnilateral, evidencia inúmeras práticas educativas que não são novas e que ressaltam o ideário da educação socialista. Para tanto, a luta referida aqui é por uma concepção de práticas educativas visando a uma educação que, segundo Ciavatta (2014, p. 188) eleve as “massas ao nível de conhecimento e capacidade de atuação” como as elites e seus filhos. Ou seja, para que aos filhos dos trabalhadores seja também oferecida uma educação omnilateral que lhes permita se tornarem preparados em suas múltiplas dimensões e para serem dirigentes, caso assim desejem. Visando, assim, formar cidadãos críticos, capazes e que incentivem a promoção de mudanças.

Os filhos dos trabalhadores poderiam, de preferência, terminar os estudos, que hoje chamamos de educação básica, e só após o ensino superior, trabalharem, porém muitos têm que fazer a escolha por trabalhar logo após o Ensino Médio, ou até mesmo antes desse término. Sendo assim, devem ser consideradas as necessidades de condições de vida das pessoas, pois isso também é levado em conta no momento de suas escolhas, conforme reforça Ciavatta (2014), pautada em Gramsci (1982). Nesse contexto, concordando com Araújo e Frigotto (2015), é importante que a educação omnilateral se transforme em ações, pois a articulação entre educação e trabalho constitui-se como um mecanismo de emancipação humana na sociedade capitalista.

Essa é a origem recente da ideia de formação integrada em defesa de uma formação educacional que não fosse apenas o arremedo da profissionalização compulsória implantada a partir da Lei n. 5.692/71. Buscava-se a da superação do tradicional dualismo da sociedade e da educação brasileira e a defesa da escola pública, particularmente, no primeiro projeto de LDB, elaborado logo após o fim da ditadura civil-militar (1964-1989), em consonância com os princípios de educação na Constituição de 1988. [...]. Em síntese, ao longo de três décadas, muitas foram as derrotas sofridas em face das políticas sociais, econômicas, educacionais do neoliberalismo nos anos 1990 e 2000. Mas preservou-se, no âmbito do convencimento e da luta política, o denso significado da “educação politécnica” como educação omnilateral ou formação em todos os aspectos da vida humana – física, intelectual, estética, moral e para o trabalho, integrando a formação geral e a educação profissional (CIAVATTA, 2014, p. 190-191).

Estudos dos autores Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005), Ciavatta (2014) e Araújo e Frigotto (2015) remetem a uma realidade em que as condições de vida da população não são favoráveis, nas relações de trabalho, há dominação por parte de quem detém os meios de produção capitalista, e inclusive, a educação não abrange toda a população em qualidade e

acesso. A educação, nesse sentido, fica a serviço do consumo e do mercado de trabalho, tornando equivocada a noção de qualidade da educação, “e é incipiente a participação da população na reivindicação de um sistema educacional público, gratuito e de qualidade para todos” (CIAVATTA, 2014, p. 196).

Nesse contexto, na oportunidade de se romper com essa dualidade da educação em que parte dela forma para o mercado de trabalho, e a outra prepara para manter a classe dominante na sua condição hegemônica, a

[...]formação integrada significa mais do que uma forma de articulação entre ensino médio e educação profissional. Ela busca recuperar, no atual contexto histórico e sob uma específica de correlação de forças entre as classes, a concepção de educação politécnica, de educação omnilateral e de escola unitária, que esteve na disputa por uma nova LDB na década de 1980 e que foi perdida na aprovação da Lei n. 9.394/96. Assim, essa expressão também se relaciona com a luta pela superação do dualismo estrutural da sociedade e da educação brasileira, a divisão de classes sociais, a divisão entre formação para o trabalho manual ou para o trabalho intelectual, e em defesa da democracia e da escola pública (CIAVATTA, 2014, p. 197-198).

Essa integração remete também, segundo Gramsci (1982), Ciavatta (2014) e Ramos (2014), a um processo de formação que integre as dimensões que estruturam a vida, trabalho, ciência e cultura, abra oportunidades para os jovens e contribuirá para superação das desigualdades entre as classes sociais. A integração do Ensino Médio com a Educação Profissional “na realidade brasileira, se apresenta como uma necessidade para a classe trabalhadora e como uma mediação para que o trabalho se incorpore à educação básica como princípio educativo e como contexto econômico, formando uma unidade com a ciência e a cultura” (CIAVATTA, 2014, p 198). Essa oferta de ensino trata a educação como uma totalidade social, oportunizando ao discente a total compreensão do conhecimento da realidade que o cerca através de múltiplas mediações históricas que consolidam os processos educativos (CIAVATTA, 2014; RAMOS, 2014):

Se a formação profissional no ensino médio é uma imposição da realidade da população trabalhadora, admitir legalmente essa necessidade é um problema ético-político. Não obstante, se o que se persegue não é somente atender a essa necessidade, mas mudar as condições em que ela se constitui, é também uma obrigação ética e política garantir que o ensino médio se desenvolva sobre uma base unitária, para todos. Portanto, o sentido de formação integrada ou o ensino médio integrado à educação profissional, sob uma base unitária de formação geral, é uma condição necessária para se fazer a travessia para a educação politécnica e omnilateral realizada pela escola unitária (CIAVATTA, 2014, p. 198).

No intuito de conceber uma educação profissional comprometida com a formação humana integral é necessário entender sobre alguns pressupostos de ordem filosófica. Primeiramente tem-se a compreensão dos seres humanos como históricos e sociais. Nesta

perspectiva, homens e mulheres produzem conhecimentos enquanto agem no mundo concreto para satisfazer suas necessidades subjetivas e sociais (RAMOS, 2014). Assim, a história da humanidade combina-se com a história da produção da existência humana e do conhecimento. É a história da apropriação da natureza para o homem, através do trabalho (SAVIANI, 2007; RAMOS, 2014, 2017), concordando com Santos (2020), que aborda toda essa relação entre o homem e a natureza mediada pelo trabalho.

O segundo pressuposto considera a realidade concreta como sendo uma totalidade, conforme Ramos (2014, p. 86), síntese de múltiplas relações. Por isso a realidade deve ser apreendida em suas mediações para ser compreendida e transformada. (SAVIANI, 2007; ARAÚJO, FRIGOTTO, 2015; RAMOS, 2014, 2017).

Nesse sentido, o trabalho pedagógico, de acordo com Ramos (2014, p.87), “organiza o conhecimento e desenvolve o processo de ensino-aprendizagem de forma que os conceitos sejam apreendidos como sistema de relações de uma totalidade concreta” tanto da parte geral, quanto da parte técnica do Ensino Médio Integrado.

Nesta concepção de educação omnilateral, é necessário que o currículo seja integrado, relacionando as disciplinas e atividades escolares, inclusive as saídas a campo. De acordo com Araújo e Frigotto (2018), objetivando a totalidade do conhecimento e colaborando para a transformação da realidade, percebe-se aí, as saídas a campo como parte do currículo. Assim, pode-se verificar que:

Para que esses objetivos político-pedagógicos se concretizem nos processos educativos, o ensino médio precisa de uma elaboração relativa à integração de conhecimentos no currículo, ou seja, um currículo integrado. Significa que também o currículo deve ser pensado como uma relação entre partes e totalidade na produção do conhecimento, em todas as disciplinas e atividades escolares. (CIAVATTA, 2014, p. 202).

Portanto, para uma sociedade menos desigual, numa perspectiva de formação humana integral e omnilateral, deve-se priorizar atividades pedagógicas que promovam o diálogo e discussões por todo o processo de ensino e aprendizagem. Sendo assim, estimulando a curiosidade e a procura por novas descobertas por parte dos educandos. Essa ação estando presente nas saídas a campo permite perceber que, segundo Freire (1993) “aprender e ensinar fazem parte da existência humana histórica e social” (FREIRE, 1993, p. 12).

## 2.2 INTERDISCIPLINARIDADE

Nesta pesquisa, enfatiza-se o conceito de interdisciplinaridade, por se tratar de um dos arcabouços teóricos da Educação Profissional e Tecnológica (EPT), por favorecer uma percepção da realidade em sua totalidade e de forma integrada, explicitando como os conteúdos escolares estão interligados e como os componentes curriculares podem se articular visando a uma formação humana integral.

A concepção mais generalizada de realidade e de conhecimento que expressa as formas dominantes de relações sociais é fragmentária, abstrata, linear e fenomênica. Reduz a concepção de história, realidade e do próprio ser social à arbitrária e parcial concepção burguesa. Os interesses particulares da classe dominante aparecem como os interesses universal e eternamente válidos para todos. (FRIGOTTO, 2010, p. 52).

Nesse sentido, para que haja uma transformação social rompendo com a lógica desigual capitalista que coaduna com a dualidade do conhecimento, bem como de sua fragmentação, é necessário haver práticas educativas integradoras objetivando a formação integral do ser humano, tendo uma prática para a tomada de consciência da realidade concreta buscando a construção de um mundo mais igualitário, justo e acessível a todos, superando essas contradições.

Encontra-se nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para Educação Profissional e Tecnológica, Resolução nº 01/2021 (BRASIL, 2021), os aspectos relacionados à interdisciplinaridade que fazem parte da base teórica do presente trabalho de pesquisa:

Art. 3º São princípios da Educação Profissional e Tecnológica: [...]

VIII - interdisciplinaridade assegurada no planejamento curricular e na prática pedagógica, visando à superação da fragmentação de conhecimentos e da segmentação e descontextualização curricular;

IX - utilização de estratégias educacionais que permitam a contextualização, a flexibilização e a interdisciplinaridade, favoráveis à compreensão de significados, garantindo a indissociabilidade entre a teoria e a prática profissional em todo o processo de ensino e aprendizagem;

Art. 24. O plano de curso da Educação Profissional Técnica de Nível Médio deve considerar, em seu planejamento:

[...]

V - Organização curricular por áreas de estudos, projetos, núcleos temáticos ou outros critérios ou formas de organização, desde que compatíveis com os princípios da interdisciplinaridade, da contextualização e da integração permanente entre teoria e prática ao longo de todo o processo de ensino e aprendizagem;

Art. 28. Os cursos de Educação Tecnológica de Graduação e Pós-Graduação devem:

[...]  
V - adotar a flexibilidade, a interdisciplinaridade, a contextualização e a atualização permanente dos cursos e seus currículos (BRASIL, 2021, p. 2, 9, 11).

Ainda de acordo com Frigotto (2010), a divisão dentro das ciências é necessária, pois cada uma tem suas especificações em relação ao seu objeto de estudo e problemáticas inerentes, porém, o autor ressalta que deve se ter em mente a noção de totalidade da realidade e o aspecto unitário do conhecimento. A interdisciplinaridade proporciona este entendimento claro da realidade, relacionando suas diferentes dimensões, em que suas partes não podem ser compreendidas de maneira separada, pois são partes de um todo. Sendo assim,

Delimitar um objeto para a investigação não é fragmentá-lo, ou limitá-lo arbitrariamente. Ou seja, se o processo de conhecimento nos impõe a delimitação de determinado problema isto não significa que tenhamos que abandonar as múltiplas determinações que o constituem. É neste sentido que mesmo delimitado um fato teima em não perder o tecido da totalidade de que faz parte indissociável. (FRIGOTTO, 2010, p. 44).

Nesta perspectiva, a interdisciplinaridade, como método de ensino na educação, é preconizada por Frigotto (2010) e Peixoto (2013), pois aborda a necessidade de se estudar de forma integrada para se compreender plenamente a realidade social, por meio de diálogo entre as disciplinas escolares, visando à totalidade, uma vez que a fragmentação do conhecimento não dá conta da compreensão da totalidade do mundo real. O ensino dentro da sala de aula com as disciplinas sendo ensinadas em separado, não será suficiente para se entender a realidade complexa. Faz-se necessário a utilização de métodos do ensino de cunho interdisciplinar para se chegar a um aprendizado significativo aos estudantes, contribuintes para uma formação humana integral.

As saídas a campo são bastante pertinentes como instrumento de ensino-aprendizagem, pois permitem trabalhar de forma interdisciplinar possibilitando a abordagem de conteúdos de várias disciplinas ou componentes curriculares numa mesma oportunidade.

Sendo assim, em relação à interdisciplinaridade a ser proporcionada pelas saídas a campo, elas têm, concordando com Campos (2015), dentro de projetos interdisciplinares, “a intencionalidade de eliminar as barreiras da compartimentação científica e demonstrar, aos educandos, que as ciências caminham juntas, de forma integrada na organização natural, social, política e econômica das sociedades” (CAMPOS, 2015, p. 55). Desta forma, de acordo com Campos (2015), “as aulas de campo são uma metodologia eficaz para o trabalho interdisciplinar e contextualizado dos conteúdos curriculares” (CAMPOS, 2015, p. 77).

E complementando sobre as saídas a campo para o desenvolvimento do aluno numa formação interdisciplinar, Ramos (2017, p. 20) aborda que



O termo poderia ser reservado à inter-relação de diferentes campos do conhecimento com finalidades de pesquisa ou de solução de problemas, sem que as estruturas de cada área do conhecimento sejam necessariamente afetadas em consequência dessa colaboração. A integração, por sua vez, ressaltaria a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares.

Na perspectiva da totalidade do conhecimento, segundo Frigotto (2010), em relação a interdisciplinaridade é desejável que ela contribua de forma criativa na solução de inúmeros problemas, sendo esse o sentido de toda a dedicação ao trabalho interdisciplinar. Não deve, porém, a interdisciplinaridade ser confundida com disciplinas e conteúdos colocados lado a lado sem um critério definido, e ainda, segundo Ramos (2017) é necessário, portanto, recorrer “a princípios e pressupostos da interdisciplinaridade e da visão totalizante da realidade. Não se trata de somatório, superposição ou subordinação de conhecimentos uns aos outros, mas sim de sua integração na perspectiva da totalidade” RAMOS (2017, p. 20).

O ideal, na concepção de Frigotto (2010, p. 60) é

[...] atuar dentro da dialética do velho e do novo, ou seja, da crítica à forma fragmentária de produção da vida humana em todas as suas dimensões e, especificamente na produção e socialização do conhecimento e na construção de novas relações sociais que rompam com a exclusão e alienação.

No pensamento de Freire, segundo Pitano e Noal (2017), o conhecimento das diversas ciências, bem como o enfrentamento corajoso de problemas sociais do dia a dia, pauta-se no trabalho interdisciplinar ou até transdisciplinar, não admitindo dissociação entre a teoria e a prática.

Nesse sentido, no intuito de levantar o debate em torno das temáticas multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, procurou-se explicitar sobre a diferenciação destes conceitos. Segundo as pesquisas de Pombo (2005), o que se pretende é uma “tentativa de romper com o caráter estanque das disciplinas. Mas que essa tentativa se pode fazer em diferentes níveis, em diferentes graus” (POMBO, 2005, p. 5). Com as palavras multi, inter e transdisciplinaridade, ao tentar defini-las, percebe-se:

O primeiro é o nível da justaposição, do paralelismo, em que as várias disciplinas estão lá, simplesmente ao lado umas das outras, que se tocam mas que não interagem. Num segundo nível, as disciplinas comunicam umas com as outras, confrontam e discutem as suas perspectivas, estabelecem entre si uma *interacção* mais ou menos forte; num terceiro nível, elas ultrapassam as barreiras que as afastavam, fundem-se numa outra coisa que as *transcende* a todas. Haveria, portanto, uma espécie de um *continuum* de desenvolvimento. Entre alguma coisa que é de menos – a simples *justaposição* – e qualquer coisa que é de mais – a ultrapassagem e a  *fusão* – a interdisciplinaridade designaria o espaço *intermédio*, a posição *intercalar* (POMBO, 2005, p. 5-6).

Em relação à multidisciplinaridade, as pesquisas de Pombo (2005) ressaltam que significa juntar muitas disciplinas, colocando uma ao lado da outra, em paralelo, mas sem interação entre elas. Concordando com Santos (2021) ao se falar “em multidisciplinaridade se está dizendo que o estudo de um fenômeno supõe uma colaboração multilateral de diversas disciplinas, mas isso não é por si mesmo uma garantia de integração entre elas” (SANTOS, 2021, p. 133). Nessa perspectiva Pires (1998) denota que a multidisciplinaridade “é insuficiente para superar os problemas de fragmentação e desarticulação dos currículos nas escolas” (PIRES, 1998, p. 175).

Já a interdisciplinaridade requer “uma imbricação entre disciplinas diversas ao redor de um mesmo objetivo de estudo” (SANTOS, 2021, p. 133). Em relação aos conhecimentos geográficos do espaço, segundo Santos (2021), no que diz respeito à interdisciplinaridade aplicada à Geografia, considera-se que “a Geografia, na realidade, deve ocupar-se a pesquisar como o tempo se torna espaço, e de como o tempo passado e o tempo presente têm, cada qual, um papel específico no funcionamento do espaço atual” (SANTOS, 2021, p. 135).

Entre os fins do século XIX e após a Segunda Guerra Mundial a necessidade da interdisciplinaridade atrelada à Geografia foi cada vez mais ampliada pelos avanços da história que ampliou “o campo das ciências sociais, assim como o domínio das técnicas” (SANTOS, 2021, p. 136). Aparecendo novas disciplinas, com o progresso científico e econômico, evoluiu-se a noção de interdisciplinaridade.

Santos (2021), apresenta alguns exemplos desse processo, em que há várias ciências afins da Geografia: História, Sociologia, Economia (inseridos na Geografia Humana); tecnologia (ciências das forças produtivas); ciência política, urbanismo, a lógica a dialética entre outras:

A tecnologia aparece como ciência a partir do momento em que o processo produtivo exige como condição de sua realização ótima um esforço de previsão, isto é, a necessidade de dizer, previamente, o que se vai produzir, como, por que e quais os resultados da produção. A tecnologia se transforma em história por intermédio das técnicas. E as técnicas são o intermédio entre o grupo humano e a natureza, com o objetivo de modifica-la (SANTOS, 2021, p. 137).

Os achados de Santos (2021) mostram que pelos aspectos próprios da população há influências na transformação do espaço, daí a “demografia surge como disciplina” (SANTOS, 2021, p. 138). E ainda as características da sociedade “da atividade coletiva e da construção de espaço são cobertos pela antropologia e pela sociologia” (SANTOS, 2021, p.138).

A partir de todas essas evidências, e ainda concordando com Frigotto (2010) e Peixoto (2013) fica claro que o “desenvolvimento que tornaram as diferentes ciências particulares

ampliou assim a tarefa da busca de uma interdisciplinaridade válida e mesmo gerou um certo temor de enfrentar essa tarefa portanto tão necessária” (SANTOS, 2021, p. 138). Porém, urge que para o estágio atual do meio geográfico, sendo este o meio técnico-científico informacional, é necessário “alcançar uma interdisciplinaridade suscetível de compreender os diversos aspectos de um mesmo objeto” (SANTOS, 2021, p. 139):

O exercício da apreensão da totalidade é um trabalho fundamental e básico para a compreensão do lugar real e epistemológico que, dentro dela, tem as suas diferentes partes ou aspectos. Todavia, o conhecimento das partes, isto é, do seu funcionamento, de sua estrutura interna, das suas leis, da sua relativa autonomia, e a partir disto, da sua própria evolução, constituem um instrumento fundamental para o conhecimento da totalidade (SANTOS, 2021, p. 141).

Sendo assim, concordando com as abordagens de Frigotto (2010), Peixoto (2013) e Ramos (2014, 2017), há importância na disciplinaridade para se compreender as particularidades inerentes a cada objeto de estudo, mas é necessário na perspectiva dialética, a integração das disciplinas através da interdisciplinaridade para que se tenha compreensão da realidade no todo. Partindo disso, está posicionada a Educação Profissional e Tecnológica, sendo valorizada a interdisciplinaridade no Ensino Médio Integrado do IFRJ como instrumento de integração de conhecimentos para a totalidade do saber.

Gomes e Campos (2015), ainda debatem e chamam atenção para o ensino-aprendizagem transdisciplinar, em espaço não-formal de educação, como museus, que são favorecidos por meio de interação entre várias ciências presentes que dialogam umas com as outras, relacionando vida cotidiana a conhecimentos científicos. Os autores Gomes e Campos (2015), além de especificar que a “educação transdisciplinar busca o diálogo entre os diversos tipos de conhecimento, une as diferenças no processo de construção do conhecimento e pressupõe a utilização de diversas linguagens” GOMES; CAMPOS (2015, p. 249), entre elas, Morin (2002) destaca as artes, pois facilitam a apreensão de conhecimentos por parte do educando na perspectiva transdisciplinar.

Campos (2012) propôs estudos e aprendizagens de conceitos de ciências na perspectiva da pedagogia histórico-cultural por meio de saídas a campo em ambientes costeiros de sambaquis e falésias, para apreensão de conhecimento inter/transdisciplinar. O ensino transdisciplinar, de acordo com Gomes e Campos (2015), configura-se apenas como um ponto de partida. Sendo assim, professores que procuraram trabalhar na perspectiva transdisciplinar, que tiveram a chance de ler o mundo e mudar suas práticas, através das saídas a campo, ganharam um acréscimo em sua práxis diária, “pois a utilização de espaços educativos não-formais que se fundamentam em um ensino transdisciplinar é fator primordial para uma práxis

educativa criativa” (GOMES; CAMPOS, 2015, p. 269).

Sobre a interdisciplinaridade, e em contrapartida, Frigotto (2010 p. 53), ressalta

que o enfrentamento desse problema tem ficado, no mais das vezes, na busca de novas palavras como a de transdisciplinaridade ou nas dicotomias pesquisa quantitativa e qualitativa, pesquisa participante, pesquisa-ação. A questão que queremos apontar aqui é que a mudança do prefixo inter pelo trans ou a falsa dicotomia quantidade/qualidade, não elide o problema do caráter opaco e alienador da realidade social que analisamos [...] Certamente neste terreno o debate se perde em questiúnculas especulativas e por isso facilmente palatáveis às relações dominantes.

Concordando com Frigotto, o que mais interessa é o compromisso ético-político de enfrentamento à dicotomia trabalho/manual, trabalho/intelectual, é à luta contra a fragmentação do conhecimento e contra o dualismo entre Ensino Médio e Ensino Técnico, objetivando a integralidade de conhecimentos. Porque, quando restritos a procurar qual o melhor prefixo – inter ou trans – ocorre a fragilidade e a possibilidade de retrocessos trazidos pelas relações dominantes. Faz-se necessário através desta pesquisa proporcionar pelas saídas a campo, devidamente planejadas, uma educação interdisciplinar ou ainda transdisciplinar, mas que seja omnilateral e politécnica, contribuindo para a formação humana integral dos estudantes.

O nível transdisciplinar trata-se de transpor o limite das disciplinas referindo-se à transdisciplinaridade, indo além de uma interação entre elas, uma ultrapassagem daquilo que é próprio da disciplina. No entanto, a “totalidade não se esgota na soma das partes, mas constitui-se, num outro patamar, na síntese histórica da realidade” (PIRES, 1998, p. 176). Sendo assim, o debate aqui exposto leva a constatar que, de acordo com Frigotto (2010), Peixoto (2013) e Ramos (2014, 2017), a interdisciplinaridade na perspectiva do materialismo histórico e dialético, é essencial para a formação humana integral, assim reforça Pires (1998) em sua abordagem:

Sujeitos - ou indivíduos - históricos, sociais, agentes sociais. Neste sentido, o caminho epistemológico da transdisciplinaridade parece comprometido pela desvalorização da materialidade histórica da organização da sociedade e da construção do indivíduo pela educação e pelo ensino. Assim, superação do caráter fragmentado da organização do ensino exige que se considere as relações sociais fragmentadas da organização capitalistas. Um vale tudo neste sentido é preocupante por correr o risco de não ir às últimas consequências na necessidade de transformação social para e pela construção de um projeto de ensino que tenha o processo de humanização do indivíduo como meta, humanização só possível na perspectiva de transformação da sociedade atual (PIRES, 1998, p. 176).

Pires (1998) traz brilhante estudo sobre a reivindicação do movimento estudantil de universitários na Europa e na América Latina, buscando superar a super especialização e a desarticulação entre teoria e prática e como alternativa à fragmentação do conhecimento. Assim, as instituições atenderam a algumas reivindicações dos estudantes com novos

pressupostos e reestruturação curriculares:

A interdisciplinaridade apareceu, então, para promover a superação da super especialização e da desarticulação teoria e prática, como alternativa à disciplinaridade. Já aqui percebe-se que as discussões acerca da interdisciplinaridade têm inspiração na crítica à organização social capitalista, à divisão social do trabalho e a busca da formação integral do gênero humano. A integração teoria e prática de que trata a interdisciplinaridade refere-se à formação integral na perspectiva da totalidade (PIRES, 1998, p. 177).

Por conseguinte, Peixoto (2013) e Pires (1998) ressaltam que “a relação integradora teórica e prática implica na construção de ações críticas transformadoras no interior da sociedade capitalista” (PIRES, 1998, p. 177). Desta forma, concordando com as perspectivas de Frigotto (2010) e Peixoto (2013), Pires (1998) ressalta que “pode ser tomada como uma possibilidade de quebrar a rigidez dos compartimentos em que se encontram isoladas as disciplinas dos currículos escolares” (PIRES, 1998, p. 177). Complementando, segundo Ramos (2014, 2017), deve-se considerar as especificidades inerentes às disciplinas (RAMOS, 2014, 2017). O que importa, é interessante e não se pode perder de vista na perspectiva teórica, é levar em conta a historicidade das reflexões aqui expostas, “historicidade material” (PIRES, 1998, p. 177). Assim, entra a necessidade da “apropriação do conhecimento teórico já acumulado sobre a capacidade humana de apreender a realidade orientada pela Concepção Materialista e Dialética da História” (PEIXOTO, 2013, p. 121-122), para melhor entendimento “das práticas produzidas pelos homens” (PEIXOTO, 2013, p. 122).

### 2.3 ENSINO MÉDIO INTEGRADO

De acordo com Ramos (2014), segue-se uma síntese da Educação Profissional no Brasil em sua relação com o capitalismo dependente. O desenvolvimento industrial e tecnológico, eixou evidências de objetivos contrários, a saber: de um lado, um projeto de desenvolvimento autônomo, e do outro associado e subordinado ao grande capital. E, principalmente, com o governo de Juscelino Kubistchek, predominou o segundo projeto. Nesse cenário, a formação de trabalhadores passa a ser tratada como uma necessidade para expansão da indústria, porém separada da política educacional.

A partir da Constituição de 1937, há indícios de uma sistematização do ensino industrial e na década de 1940, são definidas as leis orgânicas do ensino secundário, industrial e comercial.

Dando sequência a esta estruturação da Educação Profissional, em:

[...] 1961 promulga-se a primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a 4.024, tendo a equivalência entre a educação profissional e o ensino médio como um aspecto relevante. A organização do ensino técnico industrial contou com a Comissão Brasileiro-Americana de Educação Industrial (CBAI), constituída com a colaboração de órgãos americanos como a USAID e a Aliança para o Progresso, no contexto do Acordo Brasil e Estados Unidos, assinado ainda em 1946 (RAMOS, 2014, p.44).

Seguiu-se no período da ditadura civil-militar a implantação da lei nº. 5.692/71, que tornou compulsória a profissionalização em todo o ensino de 2º grau e depois de 11 anos em vigor, esta compulsoriedade foi extinta pela lei nº. 7.044/82. Ainda com base na síntese de Ramos (2014) e de acordo com Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e Frigotto (2018a), a rede de Escolas Técnicas Federais, a partir de 1959, passa a ocupar um lugar de destaque na formação da mão de obra para a industrialização brasileira, inclusive, posteriormente, algumas dessas escolas são transformadas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET).

Mesmo frente a um processo recessivo e altamente inflacionário, o governo Sarney implementou o Programa de Expansão e Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), em 1986, mediante o qual as Unidades de Ensino Descentralizadas, vinculadas a uma escola-mãe (escola técnica ou agrotécnica ou CEFET) foram criadas. Em 1994, a Lei n. 8.948 aprova a transformação de todas as escolas técnicas federais em CEFETs, regulamentada pelo Decreto n. 2.406/1997 (RAMOS, 2014, p.44).

Ao final da ditadura civil-militar, a comunidade educacional lutava pela aprovação de uma nova LDB, que proporcionasse uma forma unitária da educação, sob a perspectiva da politecnicidade, não no sentido de muitas técnicas, mas concordando com Ramos, Frigotto e Ciavatta (2005), e SAVIANI (2007), na abordagem de que a “politecnicidade significa uma educação que possibilita a compreensão dos princípios científico-tecnológicos e históricos da produção moderna, de modo a orientar os estudantes à realização de múltiplas escolhas” (RAMOS, 2017, p. 3)

O Projeto de LDB de autoria do senador Darcy Ribeiro foi aprovado no Congresso Nacional em 20 de dezembro de 1996, criando a Lei nº 9.394/96. No entanto, esta lei não representava grandes avanços para educação básica e tecnológica. Segundo Ramos (2014), a LDB conhecida por Lei 9.394/96, representou “um processo de regulamentação fragmentada e focalizada, o que permitiu ao executivo realizar a reforma educacional por meio do Decreto nº 2.208/97” (RAMOS, 2014, p. 43). Esse decreto regulamentou a Educação Profissional com a separação entre a Educação Profissional e o Ensino Médio, formando-se a partir de então, uma ampla mobilização para sua revogação.

Ramos (2014) e Frigotto (2018a) descrevem que em 1999 aconteceram dois episódios marcantes para a história da EPT: o primeiro é a retomada do processo de transformação das Escolas Técnicas e Agrotécnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET) que

havia iniciado em 1978. O segundo fato a ressaltar, foi a Resolução CNE/CEB nº 04/99, com as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional Técnica de Nível Médio definindo a Educação Profissional, integrada às diferentes formas de educação, ao trabalho, ciência e a tecnologia, objetivando garantir ao cidadão o direito ao permanente desenvolvimento de aptidões para vida produtiva e social (BRASIL, 1999). Por meio desses episódios, teve-se um avanço em direção à educação para formação integral que continuaram, no ano de 2001, com a aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE), norteando, assim, as diretrizes para os níveis e modalidades de ensino.

No ano de 2004 ocorre um marco importante com o Decreto nº 5.154 que revogou o Decreto 2.208/97, o qual era o principal instrumento normativo da Educação Profissional no país. Desta forma foi restabelecida a possibilidade de integração do ensino propedêutico com o ensino profissional, ou seja, o Ensino Médio Integrado (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005; CIAVATTA, 2014; RAMOS, 2014).

Com o Ensino Médio Integrado da rede federal estando vinculado à agenda pública, uma das principais ações foi:

[...] implantar escolas federais de formação profissional e tecnológica em estados ainda desprovidos dessas instituições, além de outras preferencialmente em periferias de metrópoles e em municípios interioranos distantes de centros urbanos, em que os cursos estivessem articulados com as potencialidades locais de geração de trabalho (MEC, 2010, p.14).

Nas pesquisas de Neves *et al.* (2018), constata-se que em 2006 houve a implantação do PROEJA – Programa Nacional de Integração da EPT com a Educação de Jovens e Adultos, através do Decreto nº 5.478/2005. A concepção de Ramos (2017) alerta para o caráter paradoxal da implantação da Política Nacional do Ensino Médio Integrado, através do Decreto 5.154/2004, pois as Diretrizes Curriculares Nacionais do Ensino Médio e da Educação Profissional do Parecer 39/2004 e Resolução 01/2005 se baseiam em competências e habilidades de acordo com as demandas do mercado de trabalho e de flexibilização em relação às demandas socioprodutivas.

Em 2007, mais uma vez a Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica se expande para implantar mais 150 unidades de ensino num total de 354 até 2010. Nessa expansão, visava-se alcançar todas as regiões do país, ofertando Educação Profissional e Tecnológica nos diversos níveis de ensino, de acordo com o desenvolvimento local e regional (FRIGOTTO, 2018b).

Concordando com as pesquisas de Rosário (2021), a Educação Profissional e

Tecnológica, com a implantação da Rede Federal de Educação Profissional Científica e Tecnológica e a criação dos Institutos Federais, visa promover formação humana integral e prepara para o mundo do trabalho e para o exercício da cidadania plena. Além disso, “a Educação Profissional Científica e Tecnológica, tem assumido o compromisso de formar cidadãos através [...] de uma educação voltada para construção de uma sociedade mais democrática, inclusiva e equilibrada social e ambientalmente.” (BRASIL, 2010, p. 34).

O Ensino Médio Integrado foi instituído como possibilidade de política educacional em vários sistemas de ensino pelo Decreto 5.154/2004. A concepção de EMI, por razões ético-políticas, centrado no trabalho, traz consigo a necessidade de estratégias bem definidas a serem realizadas para dar conta de, realmente integrar o Ensino Médio tanto da parte geral como profissional (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005; RAMOS, 2014, 2017; FRIGOTTO, 2018a). Uma base unitária e politécnica, dando aos educandos tanto preparação para que os mesmos estudem em uma universidade como também para serem profissionais plenamente qualificados. Ou seja, a “formação humana, incluindo a construção sistematizada do conhecimento articulada com o mundo do trabalho em suas múltiplas dimensões [...]” (RAMOS, 2014, p. 36).

Dando ênfase às características principais do Ensino Médio integrado, vale ressaltar que Ramos (2014, 2017) aborda os sentidos da integração do Ensino Médio ao tecnológico: o primeiro sentido da integração seria o da formação omnilateral; o segundo sentido de integração trata da indissociabilidade entre Educação Profissional e Educação Básica e o terceiro sentido da integração aborda a integração de conhecimentos gerais (Matemática, Geografia, História, Química, biologia, etc.) e conhecimentos específicos (Eletrônica, Mecânica, Análise Química, Contabilidade, entre outros), constituindo uma totalidade curricular. A seguir especificamos esses a abordagem desses três sentidos.

A formação omnilateral é o primeiro sentido da integração, sendo esse filosófico com base na integração de todas as dimensões da vida no processo de formação do indivíduo e orienta tanto a educação básica como a educação superior, possibilitando a formação omnilateral das pessoas, pois integra as dimensões da vida que estruturam a prática social. Essas dimensões são trabalho, ciência e cultura.

O que dá sentido ao Ensino Médio são os sujeitos e conhecimentos. Sujeitos com uma vida, uma história e uma cultura, os quais têm necessidades distintas, mas lutam por direitos que são de todos, e os conhecimentos científicos que são acumulados pela sociedade ao longo da história, constituindo o patrimônio da humanidade que é de direito de todos (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005; RAMOS, 2014, 2017).



Em acordo com os autores Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e Saviani (2007), destaca-se que para um projeto unitário de Ensino Médio, que pretende superar a dualidade histórica entre formação básica e formação profissional, deve-se ter claro a compreensão de trabalho no seu duplo sentido:

- a) ontológico, como práxis humana e, então, como a forma pela qual o homem produz sua própria existência na relação com a natureza e com os outros homens e, assim, produz conhecimentos;
- b) histórico, que no sistema capitalista se transforma em trabalho assalariado ou fator econômico, forma específica da produção da existência humana sob o capitalismo; portanto, como categoria econômica e práxis diretamente produtiva (RAMOS, 2017, p. 8).

A indissociabilidade entre educação profissional e educação básica, segundo sentido da integração, refere-se às formas da integração do Ensino Médio com o ensino profissional, que passa pela política nacional até as escolhas e práticas feitas nos sistemas de ensino e nas escolas. Na política nacional, hoje temos leis que possibilitam a formação integrada do Ensino Médio com a Educação Profissional. É necessário, segundo Ramos (2017) “uma formação profissional que possibilite aos sujeitos jovens e adultos se apropriarem de conhecimentos que estructure sua inserção na vida produtiva dignamente” (RAMOS, 2017, p. 12).

A partir do Decreto nº 5.154/2004, são reconhecidas as reais necessidades dos trabalhadores para uma educação integrada que possibilita a formação com direito à educação básica com a formação para o exercício profissional. Em relação a essa necessidade dos trabalhadores de uma educação integrada, esse debate e reflexão são registrados também em Kuenzer (1989), percebendo-se assim que houve um avanço. Para Ramos (2017):

[...] mesmo os cursos somente de educação profissional não se sustentam se não se integram os conhecimentos com os fundamentos da educação básica. Caso contrário, seriam somente cursos de treinamento, de desenvolvimento de habilidades procedimentais, etc., mas não de educação profissional (RAMOS, 2017, p. 13).

A política Nacional pautada no Decreto nº 5.154/04, faz a regulamentação para uma formação integrada nas escolas e nos sistemas educacionais. Além da forma integrada, há também a possibilidade da forma concomitante ou subsequente. A forma integrada de oferta do Ensino Médio com a Educação Profissional tem de ser sustentada por uma concepção omnilateral, caso contrário esta forma integrada se apresentará frágil, e não atinge suas finalidades principais (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005; RAMOS, 2014, 2017). Ainda sobre o EMI, Ramos (2017) aborda que:

[...] é preciso dizer que identificamos essa forma como aquela que corresponde às necessidades e aos direitos dos trabalhadores, pelo fato de admitir a realização de um único curso com duração de, pelo menos, 4 anos, possibilitando, ao final, conclusão da educação básica e da educação profissional. (RAMOS, 2017, p. 13)

A forma integrada entre o Ensino Médio e a Educação Profissional obedece a critérios ético-políticos tais quais integrar conhecimentos gerais e específicos, construir conhecimento relacionando trabalho, ciência e cultura, utopia de superar a dominação dos trabalhadores - a humana formação de dirigentes (RAMOS 2014, 2017).

As leis anteriores, tais como a 5.692/71, instituem o Ensino Médio profissionalizante sob a influência da “teoria do capital humano” entre seus propósitos e conteúdo, ela se pauta em atender a demanda por técnicos de nível médio e para diminuir a pressão pelo ensino superior, pela carência de técnicos no mercado e pela necessidade de evitar a frustração de jovens que não entraram na universidade ou no mercado de trabalho por não apresentar um curso técnico (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005; RAMOS, 2014, 2017; REIS *et al.*, 2017).

O terceiro sentido da integração segundo abordagem de Ramos (2014, 2017) é a integração de conhecimentos gerais e específicos como totalidade, ou seja, seria uma integração entre conhecimentos gerais e específicos resultando numa totalidade curricular. Existe um consenso de que as disciplinas de formação geral e de formação específica (profissionalizante) são assim compostas: Português, Matemática, Física, Química, Geografia, História, Artes, Educação Física, Língua Estrangeira, como disciplinas de formação geral, e Eletrônica, Elétrica, Análise Química, Contabilidade, entre outras, sejam de formação específica. De acordo com Ramos (2014, 2017), um grande acontecimento que proporcionou o desenvolvimento das ciências físicas foi a invenção da máquina à vapor, demonstrando que o processo tecnológico de tempos em tempos possibilitou o salto científico. Pelo positivismo ao longo da história, ressaltou-se a ideia de que havia o professor da educação básica lecionando teorias gerais, enquanto os professores da formação técnica ministravam as suas aplicações, mas como já elucidado por referências anteriores, essa separação não existe.

Cabe destacar, que o ser humano é sujeito, e não objeto de uma trama social que desconhecemos, o ser humano é intelectual, e potencial dirigente dos rumos que nossas vidas em sociedade podem vir a tomar. Daí a necessidade da formação profissional no sentido da integração, discutido por (CIAVATTA, 2014; ARAÚJO, FRIGOTTO, 2015; RAMOS 2017).

O ensino médio é uma etapa fundamental na formação dos sujeitos. É a etapa em que as ciências e as forças produtivas se relacionam. Os sujeitos fazem suas escolhas, como a formação profissional e projeto de vida que se deseja e se pode conseguir, de

maneira que as pessoas se tornem capazes de compreender a realidade e de produzir a vida. O acesso ao conhecimento como direito tem duas dimensões que se complementam, quais sejam, da compreensão da realidade em geral e da instrumentalização do trabalhador. Instrumentalização não no sentido pragmático, mas no sentido de produzir condições subjetivas e coletivas para lutar pela reconfiguração das relações de trabalho e das relações sociais dentro da ordem e contraordem capitalista. Isto implica ter conhecimentos que configurem identidades sociais mediadas pelo trabalho. (RAMOS, 2017, p. 26)

Consoante a essas argumentações, uma estratégia pedagógica para uma educação integral, politécnica e omnilateral é o que se busca nas saídas a campo, considerando que no momento atual, convive-se com a consolidação da contraditória Base Nacional Comum Curricular – BNCC (BRASIL, 2018a), a implantação do Novo Ensino Médio Lei nº 13.415/2017 com uma proposta minimalista de desfazimento e fragmentação do que se considera uma educação integral e integrada. Finalmente, a contrarreforma do Ensino Médio cumpre um duplo objetivo: pela natureza pragmática e de adestramento precoce, fecha para os filhos da classe trabalhadora o acesso à universidade e ao trabalho complexo (RAMOS; FRIGOTTO, 2017, p. 44). Diante disso está a importância das saídas a campo planejadas, enquanto práticas educacionais combativas da fragmentação do saber.

Nesse mesmo viés legislativo vem as Diretrizes Curriculares Nacionais para Educação Profissional e Tecnológica/2021 em que as questões gerais e as específicas estão claras na Resolução. Essas diretrizes enunciam o desafio de fazer um processo educacional digno e democrático em meio ao caos legalizado de forma elegante (CIAVATTA, 2021):

A leitura destes princípios das DCN nos leva a considerar que a Resolução disfarça seus princípios de fragmentação sob o termo “flexibilização”, mais palatável e de alcance ainda desconhecido na estrutura educacional, mas bastante claro na linguagem das ocupações do mercado de trabalho. Com a autonomia que os IFs possuem, quero crer que, não obstante o golpe dos itinerários formativos, gestores e professores podem pautar a aplicação das DCN pela sua reconhecida experiência em oferecer educação profissional e técnica de qualidade. (CIAVATTA, 2021, p. 13-14)

Nesta perspectiva, a despeito da contrarreforma governamental, as saídas a campo podem atuar como proposta de resistência através da prática integradora e interdisciplinar que representa na Educação Profissional e Tecnológica. De forma prática e para uma análise concreta da realidade estudada em sala de aula, as saídas a campo convergem para uma possibilidade de se alcançar uma educação como uma totalidade social.

Para tanto, no sentido ontológico e histórico do trabalho, igualmente, esses sentidos podem ser aplicados à saída a campo, concebida desde uma atividade prática, uma técnica investigativa, até chegar ao *status* de uma estratégia pedagógica de resistência, em tempos de contrarreforma governamental. É necessária [...] “uma concepção de formação humana, com

base na integração de todas as dimensões da vida no processo educativo, visando à formação omnilateral dos sujeitos. Essas dimensões são constituídas pelo trabalho, a ciência e a cultura” (RAMOS, 2014, p. 87). Dentro dessa perspectiva, Araújo e Frigotto (2018), afirmam que, ao

tratarmos de práticas pedagógicas orientadas pela ideia de integridade da formação humana, sistematizamos algumas indicações teóricas e práticas com o propósito de fornecer aos educadores de ensino médio e técnico, em particular, subsídios que permitam a construção de estratégias pedagógicas promotoras da compreensão da dialeticidade entre as especificidades dos diferentes fenômenos físicos e sociais tratados em sala de aula como parte da natureza, mas que se produzem socialmente. (ARAÚJO E FRIGOTTO, 2018, p. 250)

Nesse contexto, a presente pesquisa se propõe a identificar o quanto e como as saídas a campo se caracterizam como uma estratégia bem definida para, efetivamente, integrar o Ensino Médio tanto da parte geral como profissional. Desta maneira, sendo uma forma de prática pedagógica integradora, as saídas a campo auxiliam docentes que buscam no seu cotidiano, desenvolver atividades que aproximam os discentes de uma leitura ampla da realidade, pautada na ideia de transformação social (ARAÚJO; FRIGOTTO, 2018).

## 2.4 TRABALHO COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

A compreensão da relação entre trabalho, ciência e cultura, vinculada à compreensão do trabalho como princípio educativo, segundo Ramos (2017), não se coloca numa visão pragmática do aprender fazendo, também não significa formar para o exercício do trabalho, mas sim, considera que o homem é produtor da sua própria realidade e desta forma se apropria dela podendo transformá-la:

Em síntese, o trabalho é a primeira mediação entre o homem e a realidade material e social. O trabalho também se constitui como prática econômica, obviamente porque nós garantimos nossa existência produzindo riquezas e satisfazendo necessidades. Na sociedade moderna a relação econômica vai se tornando fundamento da profissionalização. Mas sob a perspectiva da integração entre trabalho, ciência e cultura, a profissionalização se opõe à simples a formação para o mercado de trabalho. Antes, ela incorpora valores éticos-políticos e conteúdos históricos e científicos que caracterizam a práxis humana. (RAMOS, 2017, p. 4).

Antes de partir para prática, ressalta-se a conceituação do trabalho humano produtivo que visa “garantir materialmente a existência cotidiana no sistema capitalista” (RAMOS, 2017, p. 6), sendo necessário “pensar o trabalho como princípio educativo no Ensino Médio”, concebendo um projeto de ensino unitário nesta etapa da educação (RAMOS, 2017, p. 6).

Conforme preconiza Ramos (2017), “no ensino fundamental o trabalho deve aparecer

de forma implícita, isto é, em função da incorporação de exigências mais genéricas da vida em sociedade, enquanto no Ensino Médio os mecanismos que caracterizam o processo de trabalho devem ser explicitados” (RAMOS, 2017, p. 7).

Nesse caminho, Saviani (2007) também discorre que “a base em que se assenta a estrutura do ensino fundamental é o princípio educativo do trabalho” (SAVIANI, 2007, p.160). Essa etapa da educação básica inclui as disciplinas de matemática, língua portuguesa, inglês, artes e educação física, ciências, geografia e história, etc. Assim observa-se que:

Aprender a ler, escrever e contar, e dominar os rudimentos das ciências naturais e das ciências sociais constituem pré-requisitos para compreender o mundo em que se vive, inclusive para entender a própria incorporação pelo trabalho dos conhecimentos científicos no âmbito da vida e da sociedade. Se no ensino fundamental a relação é implícita e indireta, no ensino médio a relação entre educação e trabalho, entre o conhecimento e a atividade prática deverá ser tratada de maneira explícita e direta. O saber tem uma autonomia relativa em relação ao processo de trabalho do qual se origina. O papel fundamental da escola de nível médio será, então, o de recuperar essa relação entre o conhecimento e a prática do trabalho (SAVIANI, 2007, p.160).

O Ensino Médio, etapa da educação básica, se encarrega de evidenciar como o conhecimento, ou seja, a ciência se relaciona e se transforma no processo de produção. De forma ilustrativa, apresenta-se um exemplo de como se articular o saber com o processo produtivo:

No trabalho prático com madeira e metal, aplicando os fundamentos de diversificadas técnicas de produção, pode-se compreender como a ciência e seus princípios são aplicados ao processo produtivo, pode-se perceber como as leis da física e da química operam para vencer a resistência dos materiais e gerar novos produtos. Faz-se, assim, a articulação da prática com o conhecimento teórico, inserindo-o no trabalho concreto realizado no processo produtivo (SAVIANI, 2007, p.160-161).

Segundo evidencia Ramos (2017), é relevante apontar que no sentido do trabalho como produção material da existência humana, compreende-se que para que a humanidade exista, todos têm que trabalhar. Desta forma, ter o trabalho como princípio educativo na educação básica:

[...] impede que crianças, adolescentes e jovens naturalizem a condição de exploração em que vivemos e que não se formem, assim, “mamíferos de luxo”, isto é, homens e mulheres que, por viverem da exploração do trabalho dos outros deixam de exercer aquilo que lhes conferem ontologicamente a condição de seres humanos, a capacidade de produzir social e coletivamente sua existência (RAMOS, 2017, p. 8)

E aí, complementando com o pensamento de Freire (1987):

[...] “esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. (FREIRE, 1987, p.20).

Como trabalho para realização humana inerente ao ser está no sentido ontológico e como prática econômica no sentido histórico associado ao modo de produção capitalista, Ramos (2017) ressalta:

[...] que o trabalho, nos sentidos ontológico e histórico, é princípio e organiza a base unitária do ensino médio por ser condição para se superar um ensino enciclopédico que não permite aos estudantes estabelecer relações concretas entre a ciência que aprende e a realidade em que vive. É princípio educativo, ainda, porque leva os estudantes a compreenderem que todos nós somos seres de trabalho, de conhecimento e de cultura e que o exercício pleno dessas potencialidades exige superar a exploração de uns pelos outros. (RAMOS, 2017, p. 9)

Nessa perspectiva, Freire (1987) é contra a educação bancária, que faz com que os alunos trilhem apenas o caminho da memorização mecânica de conteúdos trabalhados em sala de aula, que em nada contribuem para emancipação e consciência crítica deste educando em relação a como saber superar a condição dessa exploração.

Sendo assim, é necessário que a dimensão do mundo do trabalho seja considerada para que se estruture um currículo integrado. O trabalho como princípio educativo, que integra todas as dimensões técnicas de currículo, de iniciação científica ou culturas, desenvolvendo de forma integrada e que segundo Kuenzer (1989) e Ramos (2017), não é uma proposta fácil, mas:

[...] é um grande desafio a ser construído processualmente pelos sistemas e instituições de ensino, visando a práticas curriculares e pedagógicas que levem à formação plena do educando e possibilitem construções intelectuais elevadas, mediante a apropriação de conceitos necessários à intervenção consciente na realidade. Uma política de ensino médio integrado nessa perspectiva visaria fomentar, estimular e gerar condições para que os sistemas e as instituições de ensino, com seus sujeitos, formassem seus projetos em coerência com as suas necessidades e visando à consecução de finalidades universais postas para esta etapa de educação. (RAMOS, 2017, p. 10)

Ter o trabalho na constituição do conhecimento introduz na formação a perspectiva histórica. Vale aqui ressaltar que, segundo Kuenzer (1989), não há neutralidade na formulação de um currículo, a intenção política e econômica e de processo de produção estão na arena de disputas. O que se viu e se vê na história da política educacional no país para o Ensino Médio e um problema a enfrentar e superar, que Kuenzer (1989) já sinalizava em seus estudos: a dualidade, formação para o trabalho separada da formação intelectual.

Por Ramos (2017) há vários exemplos de trabalho como princípio educativo, dentre

eles está “um grande acontecimento que possibilitou o desenvolvimento das ciências físicas, a invenção da máquina a vapor, demonstrando que é o processo tecnológico que possibilita o salto científico” RAMOS (2017, p. 16). Desta forma, pode-se depreender que o trabalho como princípio educativo se alinha com a politecnia (KUENZER, 1989). Pois, nesta mesma vertente:

o ideário da politecnia buscava romper com a dicotomia entre educação básica e técnica, resgatando o princípio da formação humana em sua totalidade; em termos epistemológicos e pedagógicos, esse ideário defendia um ensino que integrasse ciência e cultura, humanismo e tecnologia, visando ao desenvolvimento de todas as potencialidades humanas. Por essa perspectiva, o objetivo profissionalizante não teria fim em si mesmo nem se pautaria pelos interesses do mercado, mas constituir-se-ia numa possibilidade a mais para os estudantes na construção de seus projetos de vida, socialmente determinados, culminada com uma formação ampla e integral (RAMOS, 2014, p. 38-39).

No tocante às saídas a campo e sua relação com o trabalho como princípio educativo, Vasconcelos (2014) ressalta:

[...] a forma pela qual os sujeitos devem se apropriar da realidade pela mediação do conhecimento em suas múltiplas dimensões e, portanto, de forma integral e integrada. O trabalho como princípio educativo deve ser compreendido, então, como potência no plano da criatividade humana, para além de sua subordinação ao contexto produtivo. (VASCONCELOS, 2014, p. 70).

Nesse sentido, o trabalho considerado como princípio educativo preconiza um conhecimento que pode ser potencializado numa saída a campo, pois se tem aí uma oportunidade de relação entre trabalho e educação.

Na perspectiva histórica, os estudos de Kuenzer (1989) demonstram que houve avanço na consolidação da proposta de trabalho como princípio educativo, pois o Decreto 5.154/2008, que permite o Ensino Médio Integrado, pauta-se na escola única, com saberes articulados ao mundo do trabalho, como exemplo dos Institutos Federais, o que é essencial para o estudante e para o trabalhador, sendo politécnico quanto ao conteúdo, como hoje se materializa o currículo integrado e dialético quanto à metodologia, num saber teórico-prático que inclua saber e processo produtivo, cultura e técnica, atividade manual e intelectual. Ou seja, dos desafios e debates aqui levantados, entende-se que houve um avanço em se ter o trabalho como princípio educativo. Mas a luta não acaba, para que do avanço, não venha seguido, um retrocesso.

## 2.5 TEORIA E PRÁTICA - PRÁXIS

Para início de conversa, o termo instrução tecnológica ou ensino tecnológico, vincula a teoria com a prática, segundo Saviani (2007), referindo-se à obra “O Capital” de Marx (1968).

“Tecnologia [...] significa estudo da técnica, ciência da técnica ou técnica fundada cientificamente. Daí a conclusão de Manacorda (1964) reportando a noção de tecnologia à unidade entre teoria e prática que caracteriza o homem.” (SAVIANI, 2007, p. 163).

De acordo com Ramos (2017) “a teoria separada da realidade concreta torna-se abstrata. Pode-se afirmar então que um conhecimento de formação geral só adquire sentido quando reconhecido em sua gênese a partir do real e em seu potencial produtivo” (RAMOS, 2017, p.17). Nesse mesmo estudo, Ramos (2017) ressalta diversos exemplos claros de teoria vinculada à prática, conforme será indicado a seguir.

Entender os conceitos de Física, Língua Portuguesa e Estética etc., são relevantes para que sujeitos atuem com autonomia e desenvoltura em palestras e debates. Já para um conserto de microfone ou computador, um técnico em eletrônica tem que conhecer as teorias técnicas para atuar na prática com mais firmeza, de forma mais específica. Ou seja, um professor de Física é um potencial eletricista pelos conhecimentos gerais que obtêm durante a graduação, e, vez por outra põe em prática num conserto aqui e ali. É claro que, para atuar de forma especializada, terá que fazer um curso de técnico em eletrônica/eletrotécnica ou eletricista. São potenciais práticos, frente à teoria que eles aprendem.

Continuando os exemplos de Ramos (2017), o professor de química no balanceamento de equações, assunto que traz algumas dificuldades no entendimento dos alunos de formação geral no Ensino Médio. Mas se vinculada, esta teoria à prática, produzirá uma noção mais clara e mais significativa para os estudantes:

Portanto, ao invés de mantermos a separação entre geral e específico, de ficarmos vinculados aos guias curriculares e/ou livros didáticos – que, no máximo, podem nos servir como apoio – vinculemos os conhecimentos, por exemplo, com os processos digestivos e hábitos alimentares em nosso cotidiano, com a degradação ambiental e o aquecimento global, com a crise do petróleo e o problema da energia nuclear, dentre outras questões. Vamos nos dispor ao estudo e à compreensão de fenômenos reais. (RAMOS, 2017, p. 17).

Na sequência, Ramos (2017) apresenta outro exemplo como a atividade turística em Natal, no Rio Grande do Norte com um campo prático de formação de técnicos em turismo. Várias perspectivas de aprendizagem podem ser levantadas: a) físico-ambiental, atualmente com grandes hotéis na praia de Ponta Negra, e o despejo de línguas negras no mar; b) econômico- produtivo sobre o crescimento do turismo para a economia da região; c) histórico-cultural com relações construídas, valores desenvolvidos ou negados? E por que o turismo em Ponta Negra com rede hoteleira se expandia tão rápido? d) técnico-organizacional, o que faz



um técnico de turismo? Seus procedimentos e habilidades? Fica claro que com essa oportunidade, durante o curso técnico de turismo, poder fazer saídas a campo nesse espaço não-formal de educação aqui exposto, traz a chance de um aprendizado mais proveitoso no sentido teórico-prático.

Essa integração entre a teoria e a prática, diz respeito à mediação ontológica e histórica, por meio do trabalho na produção do conhecimento (SAVIANI, 2007; KUENZER, 2016; RAMOS, 2017). Pois

[...] a concepção de homem como ser histórico-social que age sobre a natureza para satisfazer suas necessidades e, nessa ação produz conhecimentos como síntese da transformação da natureza e de si próprio. Assim, a história da humanidade é a história da produção da existência humana e a história do conhecimento é a história do processo de apropriação social dos potenciais da natureza para o próprio homem, mediada pelo trabalho. (RAMOS, 2017, p. 21)

Concordando com Vázquez (1968), em relação à práxis, esta é entendida como “atividade teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana; teórica na medida em que esta ação é consciente” (KUENZER 2016, p. 6).

O ato de conhecer requer o trabalho intelectual, teórico, que, segundo Araújo e Frigotto (2015), e Kuenzer (2016) se dá no pensamento sobre a realidade a ser conhecida. Assim, quando o professor planeja uma atividade para os educandos conforme uma teoria, enquanto conhecimento acumulado, desenvolve uma ação intelectual para que os alunos possam refletir sobre uma prática social ou de trabalho, para apreendê-la, assim mudar a realidade, atrelando o conhecimento novo à suas experiências e conhecimentos anteriores; tem-se desta forma, uma prática.

Mesmo que a teoria movimenta o pensamento, assim ela se aproxima da prática, mas sem se confundir com ela (KUENZER, 2016). Desta forma, ainda que a atividade teórica, potencialize a mudança de concepções, elabore teorias, sozinha, ela não transforma a realidade. Segundo os autores Vázquez (1968); Araújo e Frigotto (2015); e Kuenzer (2016) é preciso que as ideias se transformem em ações.

Nas considerações de Kuenzer (2016), verifica-se que o recuo à teoria se dá quando ocorrem estudos teóricos pouco complexos, proporcionando a apreensão do conhecimento de uma forma superficial. E ainda há o conhecimento como resultado do confronto de discursos sem a interação tão enriquecedora entre teoria e prática, entre trabalho intelectual e atividade, sem lançar mão da práxis. Evidenciam-se então as dimensões do pós-modernismo: o

pragmatismo e o presentismo que, de propósito se voltam para o consumo e para lógica mercantil:

A negação da práxis enquanto possibilidade de transformação a partir da relação entre teoria e prática (a teorização é uma impossibilidade) implica na negação da centralidade da categoria trabalho, compreendido em sua dimensão geral, ontológica, como constituinte do ser social (KUENZER, 2016, p. 9).

A epistemologia da prática, na dimensão do pragmatismo, baseia-se na reflexão de profissionais sobre suas práticas em momentos incertos e conflituosos. A práxis tem o objetivo de combater a reflexão da prática sobre a prática, que não supera o senso comum e o conhecimento tácito. Para tanto a práxis faz uso da mediação da teoria e referência à materialidade (VÁZQUEZ, 1968; ARAÚJO, FRIGOTTO, 2015; KUENZER, 2016).

Já na dimensão presentista, a história não é valorizada, nem os valores e os princípios e não há futuro, só o presente, a ser vivido por completo e, ainda o individualismo é fortalecido. “A totalidade é substituída pela fragmentação” (KUENZER, 2016, p. 11):

Em resumo, na epistemologia da prática, o pensamento debruça-se sobre as práticas não sistematizadas, derivadas das respostas criativas para resolver os problemas do cotidiano do trabalho e das relações sociais, no esforço de compreendê-las e sistematizá-las, mas sempre a partir delas mesmas. Ou seja, à medida em que conhecimentos tácitos vão sendo desenvolvidos pela experiência, serão objetos de reflexão em busca de sua sistematização, sem a mediação da teoria; esse processo leva a aprendizagens no próprio processo – *o aprender a aprender*, a criar soluções pragmáticas que podem ser intercambiadas pela linguagem, uma vez compreendidas pela reflexão. [...] (KUENZER, 2016, p. 12).

Concordando com Vázquez (1968) e Kuenzer (2016), a ação do aluno, de acordo com a práxis, refere-se ao movimento da prática para teoria e desta para a prática, para dar sentido a ela, ou seja, mudar o modo como este aluno vê a realidade. Na epistemologia do materialismo histórico-dialético situa-se o campo da práxis, em que o professor é o mediador e organiza situações de aprendizagens que sejam significativas para os educandos, articulando teoria e prática, inclusive pela inserção do estudante na prática do trabalho através de visitas, saídas a campo, entre outras situações concretas.

Em resumo, a concepção de conhecimento do materialismo histórico aponta os seguintes pressupostos para os processos educativos: os processos sociais e de trabalho como ponto de partida para a seleção e organização dos conteúdos, superando a lógica que rege as abordagens disciplinares, que expressam a fragmentação da ciência e a sua separação da prática; os princípios metodológicos de articulação entre teoria e prática, entre parte e totalidade e entre disciplinaridade e interdisciplinaridade; a integração entre saber tácito e conhecimento científico; a transferência de conhecimentos e experiências para novas situações (KUENZER, 2016, p. 15).

Para a mediação entre a teoria e a prática, tem-se o trabalho educativo para possibilitar

a transformação da realidade. “A partir da práxis, entende-se a prática sempre como ponto de partida e ponto de chegada do trabalho intelectual, através do trabalho educativo, que integra estas duas dimensões.” (KUENZER, 2016, p. 15).

Outra questão a considerar em relação à práxis, é sobre a inovação no ensino que requer aplicação de conhecimentos já existentes, e também articulação com a investigação, introduzindo novos modos de atuar em práticas pedagógicas que aparecem como inadequados ou ineficazes (CASTANHO, 2000; CASTMAN, VIEIRA, PASQUALLI, 2019). A práxis que atrela a teoria colabora para se operar a inovação enquanto cria espaços para problematização e mobilização para aprendizagens significativas.

E esta mobilização tem de acontecer de forma dinâmica e fundamentada:

[...] na tríade sujeito professor/aluno/conteúdo, supõe a modificação do modelo didático e de sua organização de tal maneira que os propósitos, os conteúdos, as estratégias, os recursos, o papel que desempenha o docente e o aluno e, sobretudo, o sistema de relações entre esses componentes sejam afetados (CASTMAN; VIEIRA; PASQUALLI, 2019, p. 106).

Ressalta-se nessa mesma perspectiva, que “ensinar não implica apenas determinar os conteúdos que serão ministrados, mas seu significado para os estudantes e a contribuição para sua formação enquanto profissional e cidadão.” (CASTMAN; VIEIRA; PASQUALLI, 2019, p. 107).

Há algo ainda a considerar além das necessidades dos estudantes, conforme apontam os autores Castman; Vieira; Pasqualli (2019). É em relação ao professor: seus recursos financeiros, temporais e materiais para preparação de suas aulas. E ainda afastar o distanciamento entre a teoria e a prática que teima em rondar o ambiente educacional, seja por uma necessidade de formação inicial e continuada do professor, seja por grupos empresariais que não primem pela práxis e influenciam as políticas públicas no ambiente escolar por interesses econômicos (CASTMAN; VIEIRA; PASQUALLI, 2019).

Nesse sentido, esta pesquisa apresenta as saídas a campo, as quais favorecem a ruptura com a dualidade (trabalho operacional versus trabalho intelectual complexo). Essa ruptura é bastante relevante em que:

Se o trabalhador transitará, ao longo de sua trajetória laboral, por inúmeras ocupações e oportunidades de educação profissional, não há razão para investir em formação profissional especializada; a integração entre as trajetórias de escolaridade e laboral será o elo entre teoria e prática, resgatando-se, desta forma, a unidade rompida pela clássica forma de divisão técnica do trabalho, que atribuía a uns o trabalho operacional, simplificado, e a outros o trabalho intelectual, complexo (Kuenzer, 2016, p. 3).

E para deixar mais claro esta questão da práxis (teoria vinculada à prática que transforma a natureza e a sociedade), KUENZER (2016) aborda, através das concepções de Marx e Engels s.d, que:

Homens e mulheres só conhecem aquilo que é objeto de sua atividade, e conhecem porque atuam praticamente; por isso, a produção ou apreensão do conhecimento produzido não pode se resolver teoricamente através do confronto dos diversos pensamentos, ou seja, pelo trabalho intelectual, e sim através do confronto entre teoria e prática, do qual emergem novas sínteses com potencial transformador da realidade. (KUENZER, 2016, p. 6).

Para haver esse confronto criativo entre teoria e prática tão importante na aprendizagem dos alunos, há necessidade de nas saídas a campo, trabalhar previamente os conteúdos escolares relacionados com o aprendizado que será oportunizado no espaço não-formal de educação visitado.

## 2.6 O CONCEITO DE ESPAÇO

De acordo com Santos (2006), sistematicamente o conceito de espaço constitui um conjunto “indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações”. E nessa temática o autor esclarece que o espaço é sistema de objetos, pois refere-se ao “espaço-materialidade” (SANTOS, 2006, p. 199), de composição territorial em que nele ocorrem as ações dos sujeitos, sendo elas racionais ou não, que se instalam e criam esse espaço. Nesse sentido o autor reforça que o espaço geográfico é espaço social e material.

A definição do espaço geográfico varia com o tempo de acordo “com a natureza dos objetos e a natureza das ações presentes em cada momento histórico. Já que a técnica é também social, pode-se lembrar que sistemas de objetos e sistemas de ações em conjunto constituem sistemas técnicos, cuja sucessão nos dá a história do espaço geográfico” (SANTOS, 2006, p. 226).

Entendendo que esta referência é bastante relevante no sentido de embasar a presente pesquisa, o espaço para Santos (2020), é considerado como “um fator de evolução social” (SANTOS, 2020, p. 11-12). Na instância da sociedade, da economia, e na instância cultural-ideológica e político-institucional atua o espaço, assim como no espaço atuam estas instâncias, constituindo, segundo Santos (2020), uma relação de pertencimento de ambas as partes. Nesse sentido, “a essência do espaço é social. Nesse caso, o espaço não pode ser apenas formado pelas coisas, os objetos geográficos, naturais e artificiais, cujo conjunto nos dá a Natureza. O espaço

é tudo isso, mais a sociedade: cada fração da natureza abriga uma fração da sociedade atual” (SANTOS, 2020, p. 12). \_O espaço é dinâmico porque a sociedade nele habita transformando-o de acordo com seu trabalho e consoante a sua cultura, suas necessidades e de acordo com as demandas do mercado.

Santos (2020), afirma que “O espaço deve ser considerado como uma totalidade, a exemplo da própria sociedade que lhe dá vida” (SANTOS, 2020, p. 15). Os elementos do espaço que serão aqui abordados, juntos, formam o espaço no todo, sendo assim, para haver a compreensão dessa totalidade, Santos (2020) utilizou a regra de método de análise contendo as partes ou elementos do espaço. São estes os elementos do espaço: “os homens, as firmas, as instituições, o chamado meio ecológico e as infraestruturas” (SANTOS, 2020, p. 16)

Nesta perspectiva pode-se entender que os elementos do espaço estão justamente coadunados com a ideia do sentido ontológico e histórico do trabalho, pois o trabalho no espaço permeia as relações entre o homem e a natureza, concordando com (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005; SAVIANI, 2007; RAMOS, 2014).

Os homens são considerados como elementos do espaço como “fornecedores de trabalho” ou como “candidatos a isso”, “são jovens, desempregados ou não empregados” (SANTOS, 2020, p. 16), que podem ser os aposentados. E mesmo os que não estão trabalhando, dependem de certos tipos de trabalho que outras pessoas realizam. “Esses diversos tipos de trabalho e de demanda são a base de uma classificação do elemento homem na caracterização de um dado espaço” (SANTOS, 2020, p. 16-17).

E em relação aos outros elementos do espaço, quais sejam as firmas, instituições e infraestruturas, pode-se constatar que ambas estão relacionadas e mediadas pelo trabalho humano:

A demanda de cada indivíduo como membro da sociedade total é respondida em parte pelas firmas e em parte pelas instituições. As firmas têm como função essencial a produção de bens, serviços e ideias. As instituições por seu turno produzem normas, ordens e legitimações. O meio ecológico é o conjunto de complexos territoriais que constituem a base física do trabalho humano. As infraestruturas são o trabalho humano materializado e geografizado na forma de casas, plantações, caminhos etc. (SANTOS, 2020, p. 17).

Sendo assim, percebe-se o trabalho no seu sentido ontológico com o ser humano produzindo a sua própria existência, e no sentido histórico relacionado à produção da existência humana sob o capitalismo, com a práxis produtiva (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005; SAVIANI, 2007). Essa prática através do trabalho tanto da existência humana quanto produtiva se materializa no espaço. Daí a necessidade de ocorrer saídas a campo vinculando estudos tanto

relativos ao ensino básico quanto ao ensino técnico, constituindo essas saídas como instrumento de apreensão da realidade concreta e contribuinte para totalidade do conhecimento.

Os elementos do espaço têm funções bem relacionadas entre si. Daí depreende-se que:

[...] também podem ser tomados como firmas (o vendedor da força de trabalho) ou como instituições (no caso do cidadão, por exemplo), da mesma maneira que as instituições aparecem como firmas e estas como instituições [...]. É certo, porém, que, no momento atual, as funções das firmas e das instituições de alguma forma se entrelaçam e confundem, na medida em que as firmas, direta ou indiretamente, também produzem normas, e as instituições são, como o Estado, produtoras de bens e de serviços. (SANTOS, 2020, p. 17).

Com os elementos do espaço intensamente relacionados, e este mesmo espaço sendo tomado como totalidade, torna-se ainda mais necessária sua análise. Nesse mesmo viés, são oportunas as saídas a campo onde essas várias relações entre os elementos do espaço – homens, firmas, instituições e infraestruturas - são percebidas e podem ser analisadas.

A caracterizar o espaço, tendo visto seus elementos há que se atentar para as suas categorias de análise que segundo Santos (2020) são quatro: forma, função, estrutura e processo. Como o espaço no seu conceito básico “constitui uma realidade objetiva, um produto social em permanente processo de transformação” (SANTOS, 2020, p. 67). E nesse aspecto não há como estudar o espaço sem compreender sua relação com a sociedade, pois ela é que traz as noções de forma, função e estrutura, e a essas categorias, acrescenta-se também o processo.

Santos (2020) salienta que “A forma é o aspecto visível de uma coisa” (SANTOS, 2020, p. 69). A partir dessa premissa, pode-se dizer que a forma está relacionada ao modo como os objetos se organizam, seguindo certo padrão. Vista de modo isolado, a forma é mera descrição de fenômenos num determinado momento histórico.

No entanto, a função “se refere a uma tarefa ou atividade esperada de uma forma, pessoa instituição ou coisa” (SANTOS, 2020, p. 69). A estrutura requer a inter-relação das partes de um todo, vinculado ao modo como se organiza ou se constrói. O processo vem a ser uma ação contínua para se chegar a um resultado, atrelado a noção de tempo como continuidade e mudança. Dessa forma, “Num dado tempo, num momento discreto, esses ingredientes analíticos podem ser vistos em termos de forma, função e estrutura. Mas, ao longo do tempo, deve-se acrescentar a ideia de processo, agindo e reagindo sobre os conteúdos desse espaço” (SANTOS, 2020, p. 70).

Então, ao longo do tempo histórico, na medida em que diversos fatores influenciam em determinadas áreas, promoveram um entendimento sobre a evolução da organização espacial. Nesse sentido, para uma análise adequada do espaço é necessário estudar essas

categorias de análise separadamente para que sejam feitas generalizações, levando em conta particularidades.

Porém, forma, função, estrutura e processo analisados somente de forma isolada, são referências de “realidades parciais limitadas do mundo”. Mas sendo tomadas de forma a relacioná-las entre si, “constroem uma base teórica e metodológica” (SANTOS, 2020, p. 71), que possibilita a discussão dos “fenômenos espaciais em totalidade” (SANTOS, 2020, p. 71), pois estas categorias não se separam.

Ratificando essas considerações, ao se estudar como o espaço se organiza, estes conceitos aqui apresentados são necessários para que se compreenda “como o espaço social está estruturado, como os homens organizam sua sociedade no espaço e como a concepção e o uso que o homem faz do espaço sofrem mudanças” (SANTOS, 2020, p. 72).

No decorrer do tempo histórico podemos compreender sobre a atual organização do espaço. Há algo a ressaltar nesta temática, a forma, como um resultado, também se constitui como fator social. “E se a forma é criada e utilizada para determinada função, ela aguarda o próximo movimento dinâmico da sociedade” (SANTOS, 2020, p. 74). Nesse sentido pode a forma ser designada a cumprir nova função. Quando isso ocorre ao longo do tempo, caso a função mude mantendo-se a forma, fica o que Santos (2020) chama de “rugosidades – formas remanescentes dos períodos anteriores” (SANTOS, 2020, p. 75). E essas rugosidades devem ser consideradas quando a sociedade coloca novas funções nessas antigas formas. Percebe-se, por exemplo, essas rugosidades, ao lado de novas formas que vão surgindo num mesmo espaço de uma cidade.

Em concordância com tais argumentações, entende-se como viável os estudos através de bem planejadas saídas a campo, para se compreender sobre os elementos e as categorias de análise do espaço, além da totalidade dos processos históricos e socioespaciais, atrelando-se teoria e prática, visando a uma formação humana integral.

## 2.7 OS ESPAÇOS NÃO-FORMAIS DE EDUCAÇÃO E O DESENVOLVIMENTO DA EDUCAÇÃO GEOGRÁFICA

Este subcapítulo apresenta os conceitos da Geografia Escolar em espaços formais e a da Educação Geográfica sendo desenvolvida através dos espaços não-formais de educação, com vistas a contribuir para uma formação humana integral, omnilateral, formando pessoas críticas e capazes, que incentivem a produção de mudanças.

Os conceitos geográficos, para o ensino da Geografia requerem uma relação com a

dinâmica social. Na evolução do pensamento geográfico, houve transformações teórico-metodológicas, para explicar e analisar os fenômenos espaciais e sua relação com a sociedade (SILVA, 1982; SANSOLO, 2000; GIORDANI, 2010; SANTOS, 2021).

Nesse contexto, a Geografia Escolar é essencial para a apreensão do conhecimento científico e para a prática geográfica (CASTELLAR, 2005; GIORDANI, 2010; CALLAI, MORAES, 2017; CALLAI, 2018; RODRIGUES, 2020). Em relação a Geografia Escolar, Giordani, (2010) ainda ressalta que ela “estrutura-se sobre uma hierarquização de conhecimento, obedecendo a escalas espaciais, que expressam as distintas dimensões utilizadas para o estudo do espaço geográfico, perpassando do local ao global, inter-relacionadamente” (GIORDANI, 2010, p. 24).

Na Geografia Escolar torna-se necessário considerar a vivência do aluno em todo o processo de ensino-aprendizagem, para que os mesmos possam ver sentido nos conteúdos que aprendem. E ainda, segundo as pesquisas de Callai e Moraes (2017), considera-se sobre a Geografia Escolar:

[...] que cabe à escola ensinar os conteúdos curriculares de modo a que o aluno produza o seu saber singular, o que só acontecerá no contexto social. E o conhecimento produzido pela humanidade ao longo de sua história é básico e intransferível para ser trabalhado na escola e, no caso, é o conhecimento geográfico produzido pela ciência e pela geografia escolar que fundam o conteúdo que os estudantes precisam (CALLAI; MORAES, 2017, p. 99)

A Geografia Escolar pode contribuir para a leitura de mundo por parte dos educandos, tanto em escala local quanto em escala global (CORRÊA, 1996; GIORDANI, 2010; CALLAI, MORAES, 2017; CALLAI, 2018; RODRIGUES, 2020). Desta forma, caminha-se também para uma formação cidadã colaborando para a transformação social (GIORDANI, 2010; CALLAI, 2018; RODRIGUES, 2020; LIMA 2020). Para tanto, é necessário:

[...] suscitar novos enfoques e novos olhares sobre os espaços geográficos produzido e reproduzido pelo homem na tentativa de possibilitar o interesse e chamar a atenção sobre os fenômenos sociais, econômicos, culturais e naturais de formas didáticas que permitam sua interpretação e compreensão (GIORDANI, 2010, p. 23).

Sobre o ensino da Geografia a partir da década de 1970, houve um movimento para romper com as correntes anteriores e recebendo a influência do marxismo nas bases conceituais da Geografia (SILVA, 1982; SANTOS, 2021):

O surgimento da Geografia Crítica, permitiu considerar que a sociedade tem uma história e, por conseguinte que surgiu do processo contraditório que se tornou o mundo, o qual se reinventa mediante as inovações, produzindo consequências para essa sociedade. [...]. A inserção do cotidiano mostra claramente a importância de examinar que cada ser humano faz parte da espacialidade, da transformação do mundo (GIORDANI, 2010, p. 24)



Giordani (2010) afirma que “As transformações na Geografia afetaram a forma de ver e interpretar o mundo e suas transformações agregando complexidade às análises” (GIORDANI, 2010, p. 25). Por exemplo, ao se abordar os temas sociais na Geografia, é interessante explicitar sobre as mudanças no capitalismo, bem como das implicações em desigualdades em diversas escalas geográficas tanto local, regional e global (GIORDANI, 2010; CALLAI, MORAES, 2017; CALLAI, 2018; RODRIGUES, 2020).

Concordando com Calai (2018), em relação aos conteúdos de Geografia a se estudar, Giordani (2010) aborda que os “conceitos de espaço, território, de região, paisagem e de lugar são apresentados como elementos-chave da Geografia Crítica e com novos parâmetros para analisar a Geografia” (GIORDANI, 2010, p. 25). O período considerável para a Geografia Escolar foi a década de 1980, pois englobou “as discussões econômicas e sociais aos seus conteúdos, voltadas para a concepção do trabalho, do sistema capitalista e socialista e da associação da luta de classes” (GIORDANI, 2010, p. 25). Nessa perspectiva, possibilita-se a explicação do movimento do espaço, a dialética da relação sociedade-natureza. Seguindo esse viés, há outras tendências como a Geografia Humanística, discutindo “o espaço vivido, ou seja, o espaço de referência que está repleto de significados, cujo sentimento de pertencimento o torna singular” (GIORDANI, 2010, p. 26). Também há o conceito de lugar, essencial na visão humanística, em que se ressalta a noção de afetividade do homem com o espaço vivido, trazendo o conhecimento de vivência do aluno para a escola.

Para além dessas concepções, segundo Giordani (2010), a Geografia Escolar traz a Geografia Cultural, ressaltando o conceito de paisagem cultural, um espaço repleto de história impregnada, que se transforma na interação com a sociedade. Tem-se nesse desdobramento a Geografia da Religião, que estuda os fenômenos religiosos em sua relação com o espaço. Há ainda a Geografia Médica implicando a compreensão da relação entre o meio ambiente e a saúde humana. Outra temática a ressaltar é sobre a Geografia do Turismo, trazendo estudos sobre a organização, desenvolvimento e potencialidades dos diferentes lugares assim como elementos naturais e sociais (GIORDANI, 2010). Para Giordani (2010):

“Construir um conhecimento amplo significa ampliar os horizontes dos educandos, instigando-os a pensar de forma crítica e criativa, utilizando-se para isso, de recursos didáticos e de relações entre o cotidiano dos mesmos e a ampla gama de temáticas que a Geografia permite englobar em seus estudos (GIORDANI, 2010, p. 29).

Depreende-se assim, a importância de se desenvolver a Geografia Escolar através desses conteúdos. Sendo que:

“A compreensão das temáticas geográficas permite inferir a relação de conceitos e conteúdos da escola. A Geografia praticada na escola, a partir da perspectiva crítica, possibilita aos alunos um pensamento imbuído de complexidade, de reconhecimento da diversidade e dos diversos aspectos sociais, culturais, econômicos e naturais, buscando a construção da cidadania, do livre pensar em distintas escalas e dimensões (GIORDANI, 2010, p. 30).

Perfazendo Lacoste (1985), atualmente há autores que se dedicam aos estudos da Geografia Escolar como Castellar (2005); Giordani, (2010); Rodrigues (2020); Callai (2018); Callai e Moraes (2017). Cada qual, para um alcance mais amplo da complexidade que envolve os conceitos geográficos, trazem uma perspectiva para além da Geografia Escolar. Para que além dos conhecimentos geográficos atrelados muito pertinentemente à vivência do aluno que deve ser considerada em todo processo de ensino e aprendizagem, são considerados outros processos didático-pedagógicos visando a uma Educação Geográfica. Essa pode ser definida como aquela que torna “o ensino de geografia significativo para a vida dos sujeitos” (CALLAI, MORAES, 2017, p. 87). Vale ressaltar que “os aspectos considerados para uma educação geográfica têm estreita relação com a educação para a cidadania (CALLAI; MORAES, 2017, p. 98). Confere-se que:

O entendimento do que seja educação geográfica nos coloca diante de dois temas que podem nos orientar na sua efetivação: o pensamento geográfico e a análise geográfica. Estes podem se caracterizar como instrumentais na medida em que vislumbram estabelecer os caminhos para estudar geografia. No entanto, se temos a pretensão de superar a geografia escolar como rol de informações sobre o mundo é fundamental descortinar como fazer essa superação. A análise geográfica é a forma metodológica de estudar o mundo da vida tendo como parâmetros e balizadores a ciência geográfica. Esta se assenta em considerar as informações que são produzidas pela ciência, e que interessam à humanidade, com o aparato teórico da geografia, isto é, com os seus conceitos e categorias de análise. E isso pode levar ao desenvolvimento de um pensamento geográfico, ao mesmo tempo que este pode ser o condutor da análise geográfica. [...]. Se constitui, portanto, na perspectiva de acessar as ferramentas teóricas para entender o mundo e para as pessoas se entenderem como sujeitos nesse mundo, reconhecendo a espacialidade dos fenômenos sociais (CALLAI, MORAES, 2017, p. 84).

A Educação Geográfica se faz necessária para que “o aluno consiga fazer o seu aprendizado” (CALLAI; MORAES, 2017, p. 99) e “por meio da geografia, o aluno aprende a ler e compreender o mundo” (CALLAI; MORAES, 2017, p. 99). Ressaltando que a Educação Geográfica através da aprendizagem significativa que valoriza a vivência do aluno em todo processo de ensino-aprendizagem dos conteúdos de Geografia, além do conhecimento intelectual que proporciona e autonomia do educando, converge para uma formação cidadã e incentiva promoção da transformação social. Desta forma, os recursos didático-pedagógicos que tais autores usam para culminar em uma Educação Geográfica estão abaixo relacionados:

Castellar (2005) preconiza o uso da cartografia em todos os conteúdos de Geografia, “para identificar e conhecer não apenas a localização dos países, mas entender as relações entre eles, compreender os conflitos e a ocupação do espaço” CASTELLAR (2005, p. 216). Para tanto ela lança mão da psicogenética como escolha pedagógica, e ressalta que ela “contribui na fundamentação da educação geográfica desde a educação infantil, em função das noções que estruturam a linguagem cartográfica, a qual se entende constituir os primeiros passos para se compreenderem conceitos geográficos” (CASTELLAR, 2005, p. 214-215).

Callai e Moraes (2017, p. 82) para o desenvolvimento de uma Educação Geográfica preconizam que “pode ser o caminho para a educar para a cidadania por meio da geografia escolar” (CALLAI E MORAES, 2017, p. 82). E para tanto sugerem o estudo da cidade como conteúdo de geografia, vivência do aluno, relação entre o local e global. E ainda, para uma Educação Geográfica, o estudo da cidade na perspectiva de conhecer “o lugar em que se vive é um dos elementos que permite exercer a crítica, esta capaz de desafiar a produção de um conhecimento significativo pelos estudantes” (CALLAI; MORAES, 2017, p. 98-99). Dessa forma:

[...] este conhecimento científico que a escola transmite só pode ser significativo para vida dos estudantes se a dimensão pedagógica encaminhar o entrelaçamento entre os conceitos científicos e os saberes que cada aluno tem oriundos da vivência na cidade. Estudar a cidade como o lugar de vida de todos e sendo conteúdo da geografia, pode se constituir no encaminhamento de produção de um conhecimento poderoso que, na singularidade de cada aluno e considerando o âmbito social, oportuniza compreender o mundo, sendo cidadão e produzindo a sua autonomia através do conhecimento (CALLAI; MORAES, 2017, p. 82).

Callai (2018) evidencia que há desafios para uma Educação Geográfica que resulte numa formação cidadã. “O desafio é como fazer a interação entre o conhecimento científico e a experiência do aluno de modo a que a escola cumpra seu papel que é oportunizar o conhecimento para o desenvolvimento intelectual de seus alunos” (CALLAI, 2018, p. 14), dessa maneira ela elenca como alternativa para vencer esse desafio o estudo do conceito de lugar, que na Geografia está atrelado à noção de pertencimento do aluno e de identidade e ainda contribui para formação cidadã. “Tendo este olhar para o lugar, pode-se ao estudá-lo buscar com que as aprendizagens resultem em consciência cidadã tendo a dimensão da construção da identidade e pertencimento” (CALLAI, 2018, p. 14), a autora propõe que se considere a vivência do aluno neste lugar, trabalha-se conceitualmente o lugar, sua relação com outras escalas de análise, como o global, a observação e registro de impressões desse lugar, as instituições públicas e privadas nele. Bem como a possibilidade de participação política no lugar em que os mesmos vivem.

Lima (2020) traz uma abordagem a qual já foi referida anteriormente no Capítulo 1, em relação à Educação Geográfica em que a Geografia e a Ética são envolvidas através da empatia a desenvolver competências socioemocionais, utilizando-se além dos estudos dos conceitos de paisagem, o que fica impregnado de significado nela. Ampliando a discussão sobre os “espaços urbanos criativos, como aqueles produzidos pela arte pública do grafite” (LIMA, 2020, p. 24), entende-se que na “prática da geografia escolar, da educação geográfica, as competências socioemocionais devem servir como guia poderoso para a formação de cidadãos comprometidos com seu tempo e seu espaço existenciais” (LIMA, 2020, p. 24).

Em seus estudos, Rodrigues (2020) aborda sobre a necessidade de “adoção de metodologias de ensino que, para além de incorporar as novas tecnologias, deem significado ao conhecimento produzido no espaço escolar; o aluno como sujeito político, cidadão ativo na produção do espaço” (RODRIGUES, 2020, p. 302). Rodrigues (2020) propõe em suas pesquisas as oficinas de graduandos da PUC, através do PIBID, como forma de desenvolvimento de aulas em escola municipal, com linguagem fácil, aproximando os conceitos geográficos com à vivência do aluno e de uma forma lúdica para trazer aos alunos um estudo teórico-prático, levando a uma Educação Geográfica. Assim, essa autora reforça que se deve dar atenção a uma “Educação Geográfica mais ocupada em encontrar os significados embutidos nas informações geográficas, superando abordagens superficiais, descontextualizadas e estéreis” (RODRIGUES, 2020, p. 291).

Portanto, para Callai e Moraes (2017) está claro “que não existe um método único a ser desenvolvido para ter uma aprendizagem eficaz e nem um ensino consistente” (CALLAI; MORAES, 2017, p. 93).

O exercício crítico exige o conhecimento, e este pode levar a interpretação do mundo e dos fenômenos da vida cotidiana, mas para isso é importante a clareza teórica da ciência que funda os conhecimentos específicos da geografia e a segurança numa postura didático-pedagógica que encaminhe como proceder nessa tarefa de formação para cidadania (CALLAI; MORAES, 2017, p. 86).

Neste estudo, a pesquisadora destaca seu trabalho de pesquisa e também propõe uma metodologia para o ensino da Geografia na perspectiva da Educação Geográfica que atrela vivência do aluno, conceitos e conteúdos geográficos, contribuindo para que esse aluno saiba ler o mundo que o cerca. Essa evidência que a pesquisadora faz é sobre as saídas a campo que acontecem nos espaços não-formais de educação, e para que contribua para uma formação humana integral e omnilateral, e para formar cidadãos críticos e capazes e que incentive a produção de mudanças, necessita ser bem planejada e com professores preparados para tal.

Sendo assim, neste estudo, propõe-se a verificar a contribuição das saídas a campo

para uma educação integral, omnilateral e politécnica. Destacando que os espaços formais são os principais, mas não os únicos locais onde se concretizam as ações que levam ao ensino-aprendizagem. Notadamente:

O espaço formal é o espaço escolar, que está relacionado às Instituições Escolares da Educação Básica e do Ensino Superior, definidas na Lei 9394/96 de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. É a escola, com todas as suas dependências: salas de aula, laboratórios, quadras de esportes, biblioteca, pátio, cantina, refeitório (JACOBUCCI, 2008, p. 56).

No contexto do ensino da Geografia em relação à Geografia Escolar, “existe um conteúdo escolar curricular onde está indicado o que cabe a geografia ensinar na escola e, independente de questionamentos acerca da origem da formulação dos currículos, esta é a formalidade da escola” (CALLAI, MORAES, 2017, p. 89).

Complementando os ambientes onde a aprendizagem significativa pode ocorrer, como a Educação Geográfica, por exemplo, tem-se os espaços não-formais de educação, nisso “é possível inferir que espaço não-formal é qualquer espaço diferente da escola onde pode ocorrer uma ação educativa.” (JACOBUCCI, 2008, p. 56).

Para uma aprendizagem significativa, é necessária a contextualização, e nesse mesmo viés, Amorim Júnior e Campos (2015) ressaltam que a “contextualização permeia o universo do aluno, seu ambiente de vivência e de identidade social. Daí a importância em se trabalhar um ensino temático envolvendo espaços institucionalizados ou não” (AMORIM JÚNIOR; CAMPOS, 2015, p.34).

O ensino oferecido nas escolas é proveitoso, principalmente se acompanhado de uma proposta educacional complementar. Desta forma, “os espaços não-formais de educação, quando bem utilizados e trabalhados, a partir de uma prática de ensino contextualizada, são muito eficientes.” (AMORIM JÚNIOR; CAMPOS, 2015, p. 35). Nessa configuração entra a Educação Geográfica, proporcionando um ensino-aprendizagem ao estudante, para além da Geografia Escolar que se utiliza dos conceitos da Geografia, valorizando a vivência e o cotidiano do aluno em todo o processo. E agrega ainda, uma estratégia pedagógica como forma de ampliar a visão de mundo desse aluno, fazê-lo ter uma visão crítica frente à realidade concreta, em estudo que contribua para transformação social e para sua formação cidadã. Partindo disso, esta investigação reforça como metodologia de ensino da Geografia os espaços não-formais de educação, onde podem ocorrer as saídas a campo, trazendo uma Educação Geográfica que contribui para aprendizagem significativa dos educandos.

Os autores Viveiro e Diniz (2009); Campos, 2015 e Correia Filho (2015) evidenciam que os espaços não-formais de educação favorecem o relacionamento interpessoal entre os

estudantes e dos mesmos com seus educadores, além de favorecer um companheirismo através da experiência em comum e da convivência entre eles. Além disso, os mesmos autores abordam que os espaços não-formais de educação, geram nos estudantes motivações e contribui para o conhecimento em suas múltiplas dimensões.

Concordando com Campos (2015) e Corrêa Filho (2015), os alunos têm a oportunidade, nos espaços não-formais de educação de se perceberem como parte do processo educativo. Eles mesmos nestes espaços contribuem para a construção do próprio conhecimento, incluindo nesse processo, “sua opinião e sua leitura dos fatos, participando ativamente da sua construção cultural.” (GOMES; CAMPOS, 2015, p. 251).

Nesse mesmo aspecto, o espaço não-formal de educação, aproxima o aluno da realidade concreta, para que o mesmo tenha a possibilidade de perceber melhor o mundo que o cerca, relacionando-o aos conteúdos que foram ensinados. Desta forma, tende a adquirir uma motivação, visando ter atitudes modificadoras desta realidade, fazendo-se assim protagonista de suas ações. Para Freire (1979) o “homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade, se não é auxiliado a tomar consciência da realidade e de sua própria capacidade para transformá-la” (FREIRE, 1979, p. 21).

Os espaços não-formais de educação são necessários na formação inicial e/ou continuada dos docentes, para que assim eles possam apreender o conhecimento que as saídas a campo nestes espaços proporcionam, visando à elaboração da proposta de ensino e de aprendizagem e o planejamento de suas aulas. Sendo assim, Reis et al., (2017) aborda sobre a atividade em que os acadêmicos realizam em espaço não-formal de educação, dando como exemplo, uma saída a campo em Parque Ambiental privado:

Os mestrandos foram instigados, após o conhecimento das trilhas do parque, para que se reunissem em duplas para percorrerem novamente as trilhas e a partir da análise de cada ambiente, propor por escrito atividades de ensino que pudessem ser desenvolvidas com estudantes da Educação Básica em uma ou mais trilhas. As atividades deveriam ter cunho interdisciplinar e principalmente focando no protagonismo do estudante, nas possibilidades de ensino e aprendizagem [...] (REIS et al., 2017, p. 5).

A aprendizagem em espaços não-formais de educação onde podem ocorrer as saídas a campo ora aqui pesquisadas, além do conhecimento crítico e reflexivo que desenvolve no educando, representa que “esses aspectos e experiências determinam as escolhas do indivíduo em suas ações, na vida prática, bem como na sua apropriação em torno das características ambientais que perpassam os momentos em que o homem interage com o ambiente.” (SILVA; CAMPOS, 2015, p. 22). Por conseguinte, as aulas atreladas a espaços não-formais de educação,

contribuem também, para o conhecimento científico.

Portanto, é necessário que se desenvolva a Geografia Escolar, do espaço formal escolar, para a Educação Geográfica, sendo contribuinte para uma formação humana integral, omnilateral, que forme cidadãos críticos e capazes, e que incentivem a produção de mudanças. Nesse aspecto, abrangendo o sentido de se considerar a vivência do aluno em todo o processo de ensino-aprendizagem e relacionando essa vivência aos conteúdos da disciplina de Geografia, tornando o conhecimento geográfico significativo para os alunos.

Para a efetivação da Educação Geográfica, seguindo os pressupostos dos autores já citados, existem várias estratégias didático-pedagógicas, e uma delas, as saídas a campo em espaços não-formais de educação estão evidenciadas nessa pesquisa.

## 2.8 SAÍDAS A CAMPO

O trabalho de campo é de suma importância para o geógrafo e para a própria disciplina de Geografia. (CORRÊA, 1996; SUERTERGARAY, 2002), sendo a base do conhecimento geográfico desde a Antiguidade até os dias atuais. (CORRÊA, 1996; SAN SOLO, 2000; SUERTERGARAY, 2002).

Em determinados momentos, a comunidade geográfica retoma este relevante debate em suas pesquisas (CORRÊA, 1996; SAN SOLO, 2000; SUERTERGARAY, 2002), e é também, um dos motivos pelo qual, oportunamente, esta pesquisa foi escolhida; já em a pesquisadora é mais uma geógrafa e professora de Geografia a resgatar o trabalho de campo na especificidade a qual este estudo se propõe. Nesta perspectiva, vale ressaltar que esta pesquisa refere-se ao trabalho de campo, usando a terminologia “saída a campo”, mas compreendendo que os dois termos têm o mesmo significado para o estudo no espaço geográfico, assim como o próprio autor Campos (2012, 2015) aborda tanto um termo quanto o outro em suas pesquisas como tendo a mesma equivalência de potencialidades.

Continuando, este foi um tema muito aquecido na França nos anos 1980 (SUERTERGARAY, 2002) e posteriormente foi um tema muito aquecido no Brasil em alguns programas de pós-graduação nos anos 1980 e 1990, fazendo referência à USP - Universidade de São Paulo (ALVES, 1997; CRUZ, 1997; COSTA, 1998; ELIAS, 1999), entre outros. Tanto na França, no Brasil e em São Paulo, houve a retomada por pesquisadores geógrafos e professores de geografia desse grande e profundo tema que é o trabalho de campo.

Na França tivemos Lacoste (1985) produzindo e publicando sobre esta temática, além Bernard Kayser (1985), no final dos anos 1970 e início dos anos 1980, que deixou sua contribuição através de seus trabalhos. Esses trabalhos desses grandes geógrafos foram

traduzidos para o português. Na USP, nos anos 1980 e 1990, foram publicadas na revista do departamento de Geografia – a GEOUSP, as reflexões e pesquisas de doutorandos da época (ALVES, 1997; CRUZ, 1997; COSTA, 1998; ELIAS, 1999). Constitui-se aí outra sequência da comunidade geográfica retomando esse grande tema.

Através de uma breve pesquisa no site de internet da Pós-Graduação de Doutorado em Geografia da UFRJ – Universidade Federal do Rio de Janeiro, perceberam-se diversas disciplinas desse tema elencadas, a saber - Trabalho de Campo de Cartografia e Sensoriamento Remoto, Trabalho de Campo de Geografia Humana, Trabalho de Campo de Geografia Regional, e Trabalho de Campo de Geografia Física. São quatro disciplinas que visam à reflexão sobre o tema.

Quanto às contribuições de geógrafos que refletiram sobre o trabalho de campo, tem-se que, na publicação intitulada “Pesquisa e trabalho de campo: um problema político para os pesquisadores, estudantes e cidadãos”, Lacoste (1985) ressalta que “deve-se dar um salto de ‘na prática a teoria é outra’ para ‘a teoria na prática não pode e não deve ser outra’” (LACOSTE, 1985, p.I). Ele reforça também sobre a “responsabilidade entre o sujeito pesquisador e os sujeitos participantes da pesquisa” (LACOSTE, 1985, p.19). E refere muito brilhantemente que “o campo é indispensável, mas não suficiente” (p. 19).

Kayser (1985), no seu trabalho intitulado “O Geógrafo e a Pesquisa de Campo”, baseado em Mao-Tsé Tung, ressalta que “sem pesquisa de campo, ninguém tem o direito de falar” (KAYSER, 1985, p. 25). É a partir dessa declaração feita por Mao no prefácio dos Inquéritos na Zona Rural, em março de 1941, e desse trabalho que Kayser (1985) vai falar do trabalho de campo em Geografia. O autor aproveita, para evidenciar que a pesquisa de campo, dependendo dos objetivos com os quais é escolhida, vai enfatizar “diretamente que a utilidade social desta e, conseqüentemente, a margem de satisfação moral e política que o pesquisador consciente pode daí tirar” (KAYSER, 1985, p. 39).

Outros geógrafos, como Alves (1997), em “Notas de Pesquisa de Campo” vai ressaltar que é imprescindível o olhar associado à reflexão: observação, referida por Valverde (1964). Alves (1997), inspira-se em Alexander von Humboldt, um dos pais fundadores da Geografia Moderna, que construiu o saber geográfico através da observação em viagens que fez pelo planeta, além de frisar que a natureza deveria ser observada de acordo com os sentimentos.

Schor (2000), em “Notas de Pesquisa: a difícil tarefa de fazer recortes” concorda com Lefebvre (1961) que o “nível de partida” de um trabalho de campo, “já circunscreve o horizonte de análise” (LEFEBVRE, 1961, p. 126), ou seja, o “próprio recorte” espacial que se faz constitui-se como “uma escolha e uma determinação da pesquisa” (SHOR, 2000, p. 125). Nesse



sentido a autora vai fazendo recortes espaciais para delimitar a sua pesquisa e defini-la, e nisto considera que “a sociedade ao se reproduzir, produz e reproduz seus espaços, e que cada espaço a ser estudado, leva consigo a história dessa produção” (SHOR, 2000, p. 125). Então ela escolhe espaços bem representativos dessas características da materialidade no espaço da segregação socioespacial, onde, num “mosaico da cidade de São Paulo” (p. 126), há espaços em que transitam ricos e espaços em que transitam pobres, e, portanto, diferenciados em sua infraestrutura.

Já os estudos de Sansolo (2000), traz no seu trabalho intitulado “O trabalho de campo e o ensino de Geografia” evidência de que o meio pelo qual construiu-se a base do conhecimento geográfico foi o trabalho de campo. Ele ressalta que o trabalho de campo sempre foi utilizado como procedimento metodológico tanto nas correntes deterministas e possibilistas da Geografia, no movimento de renovação da Geografia para a Geografia Pragmática ou Sistêmica, também, na Geografia Crítica. Ainda assim, não foram deixadas de lado as pesquisas com observação de campo, mesmo havendo já na época técnicas cibernéticas, do sensoriamento remoto entre outras técnicas, ainda assim o trabalho de campo é imprescindível na tarefa de um geógrafo e de um professor de Geografia.

Continuando esse resgate da contribuição desses geógrafos para o ensino através dos trabalhos de campo, o destaque também vai para Silva (1982), com o seu ensaio sobre a natureza do trabalho de campo em Geografia Humana e suas limitações, no qual ele especifica três modalidades: trabalhos de campo analíticos empíricos, trabalhos com enfoque lógico e análise dialética epistemológica e ontológica. Nesse trabalho, ele também especifica de forma brilhante sobre o trabalho de campo abarcando o conjunto de disciplinas especializadas da Geografia Humana que tratam de temas urbanos, econômicos, populacionais, agrários, industriais, e a necessidade de serem trabalhadas de forma interdisciplinar, visando à unidade do conhecimento. Nesse sentido, ele ainda reforça que é necessário:

“apreender a prática, a técnica, a pesquisa, a ciência e a reflexão do trabalho de campo. É preciso compreender a dimensão do humano em Geografia, sem o que não se faz Geografia Humana, mesmo quando se lida com a Geografia Econômica, Social, Política ou Cultural” (SILVA, 1982, p. 53).

Por último, o autor ressalta que é preciso democratizar o ensino, democratizando também o trabalho de campo (SILVA, 1982).

Seguindo-se a estas reflexões, Costa (1998), em “O trabalho de campo na Pesquisa”, fala da contribuição do trabalho de campo na reconstituição da história de uma ocupação territorial. Ele também aborda sobre as contribuições do trabalho de campo para “o geógrafo,

para a sociedade, para o meio acadêmico, e para a realização pessoal” (COSTA, 1998, p. 101). Diante de tal afirmação, esta pesquisadora se inclui nas palavras do autor, pois, é de grande valor para ela falar, pesquisar sobre esse tema, que já lhe é intrínseco.

Costa (1998) ressalta a criatividade que o pesquisador tem que ter para superar dificuldades teóricas e metodológicas que surgirem na pesquisa de campo. Reforça a necessidade do cuidado com os sujeitos da pesquisa, de se vincular a teoria à prática no trabalho de campo, ele ressalta ainda que o “resultado da pesquisa também é político, uma vez que não existe conhecimento neutro” (COSTA, 1998, p. 105).

Em relação à contribuição de David (2002). Em “Trabalho de campo: limites e contribuições para a pesquisa geográfica”, ele aborda os problemas do método indutivo e os limites da observação: “O procedimento indutivo sempre tem origem no particular para buscar a generalização” (DAVID, 2002, p. 19). Nessa perspectiva, o autor deixa explícito que há alguns questionamentos, entre eles: Quantas observações são necessárias para se chegar a uma generalização que represente a realidade? A observação é essencial no trabalho de campo, mas não é o único meio para apreensão da realidade. O autor deixa isso claro quando enfatiza que “nossas impressões sensoriais estão impregnadas de histórias. Portanto, para confirmar (ou refutarmos) um fato, devemos servir-nos de outros meios, não apenas da observação sensorial” (DAVID, 2002, p. 21).

Elias (1999), em seu trabalho intitulado “Trabalho de campo: notas teórico-metodológicas” apresenta o trabalho de campo como parte da metodologia geográfica, que é “distinta de método”. Ela o faz baseada nos pressupostos teóricos e metodológicos da sua tese de doutorado. Sua pesquisa foi baseada no arcabouço teórico de Milton Santos, sendo que um dos conceitos geográficos que ela utilizou, trata-se do meio técnico-científico-informacional. Nesse sentido, ela teve o objetivo de “identificar a dinâmica espacial resultante do processo de modernização da atividade agropecuária na região de Ribeirão Preto (SP)” (ELIAS, 1999, p. 97). Cabe ressaltar que o trabalho de Elias (1999) faz uma distinção a qual a pesquisa trazida nesta dissertação, pela pesquisadora em sua revisão bibliográfica também faz, reforçando que a saída a campo é uma metodologia de ensino da geografia.

Continuando este levantamento de reflexões de geógrafos sobre trabalhos de campo, vem Cruz (1997), a qual em seu trabalho “Os Caminhos da Pesquisa de Campo em Geografia”, ressalta o contraste entre trabalho de campo e trabalho de gabinete. Nesse viés ela discorre que é essencial relacionar a teoria à prática, ressalta a necessidade de se fazer um planejamento com detalhe das atividades a serem realizadas por conta do trabalho de campo, e ela também aborda que a pesquisa de campo constitui “uma possibilidade concreta de contato direto entre

pesquisador e realidade estudada” (CRUZ, 1997, p. 93), favorecendo a apreensão de conhecimentos que dificilmente seriam adquiridos apenas no trabalho de gabinete, como também reforça Alves (1997).

Outra contribuição nesta temática é trazida por Corrêa (1996), que por sua vez, em “Trabalho de campo e globalização”, refere que o trabalho de campo é um dos “meios através do qual o geógrafo aprende a ver, analisar e refletir sobre o infindável movimento de transformação do homem em sua dimensão espacial” (CORRÊA, 1996, p. 5) e autor ainda frisa que o trabalho de campo constitui-se como uma tradição, principalmente para “aqueles que têm na paisagem natural ou cultural a objetivação da Geografia” (CORRÊA, 1996, p. 1).

Para finalizar todas estas reflexões que foram levantadas através de pesquisas desses geógrafos são apontadas as contribuições de Suertergaray (2002) em “Pesquisa de campo em Geografia” em que a autora enfatiza em relação ao trabalho de campo, que “Campear” é procurar, e para isso o trabalho de campo é uma “busca”. Ela enfatiza os estudos na década de 70 e 80 sobre trabalho de campo que abordam o sentido da pesquisa de campo para o geógrafo, “o compromisso com as comunidades envolvidas e a divulgação dos resultados”. (SUERTERGARAY, 2002, p. 93).

Explicitado um panorama historicizado sobre trabalhos de campo anteriormente, com o mesmo teor de equivalência dos termos, agora especificamente, será abordado sobre as saídas a campo, que são atividades dotadas de interdisciplinaridade e que articulam conhecimentos gerais aos específicos. Contribuem também para aliar a teoria à prática colaborando para a práxis dos pesquisadores ou estudantes, assim como está descrito na Lei 9394/1996 - LDB.

Para início de conversa, Lopes e Pontuschka (2009), evidenciam a ação em conjunto dos professores na realização dos Estudos do Meio seja ele rural ou urbano, ou seja, pertencente a determinado espaço geográfico, “considerando a complexidade do jogo dialético que representa a educação escolar” (LOPES; PONTUSCHKA, 2009, p. 176).

Nesse sentido, segundo Lopes e Pontuschka (2009), estes estudos valem muito como elemento que pode contribuir, significativamente, para com o desenvolvimento da profissionalidade docente, pois assim o professor não somente cumpre o currículo, mas também ajuda a elaborá-lo; além de contribuir também para autonomia da instituição escolar, que nessa perspectiva, tem a possibilidade de construir seu próprio currículo:

Em suma, as referidas pesquisas mostram que tais atividades têm contribuído para o fortalecimento da autonomia da instituição escolar e dos professores de maneira geral. Da instituição escolar porque é uma alternativa às políticas e propostas vindas das secretarias de educação e dos professores porque podem desenvolver seus saberes profissionais sem serem teleguiados pelos materiais didáticos oficiais. Podem

corroborar, sem dúvida, o processo de desenvolvimento da profissionalidade docente. (LOPES; PONTUSCHKA, 2009, p. 178).

Outro autor que denota as contribuições das saídas a campo para a vida profissional dos docentes é Corrêa Filho (2015) afirmando que:

[...] as atividades de campo são fortes aliadas no processo ensino-aprendizagem, não apenas no sentido direcional docente a discente, mas sim como uma via de mão dupla, tudo graças às experiências vivenciadas ao longo do processo. Sem dúvida, em tais atividades [...] sempre surgem momentos inesperados que se somam positivamente a esse processo. (Corrêa Filho, 2015, p. 86).

A saída a campo é imprescindível no ensino da Geografia, pois é uma das formas de construir conhecimento geográfico e gerar habilidades específicas. Viagens e exposições foram realizadas por geógrafos para observar lugares, objetivando a confirmação de teorias e teses. Assim a Geografia passou a ser estudada em universidades, sendo considerada como ciência (MARQUES *et al.*, 2014), atrelando teoria e prática através do estudo do espaço geográfico. No “[...] ensino da Geografia, é necessário que o aluno conheça o espaço organizado pela sociedade, entenda a relação entre o homem e a natureza e isso só é possível se o mesmo for a campo observar os aspectos dinâmicos do espaço, tendo contato direto com a realidade.” (MARQUES *et al.*, 2014, p. 3).

Notadamente, Ferreira (2019) em sua pesquisa, demonstra que na Educação Profissional e Tecnológica, as saídas a campo proporcionam, uma educação omnilateral, politécnica que refletem na formação integral. Jacinto *et al.* (2021), relata que a potencialidade das saídas a campo também se dá pela capacidade de produzir um aprendizado que visa a uma tomada de consciência sobre a realidade concreta em estudo, desenvolvendo uma atitude emancipatória e transformadora, através do conhecimento crítico. Na perspectiva da educação ambiental, a saída a campo proporciona aos estudantes uma consciência ambiental para atuar na preservação do meio ambiente (SCHWANTES, 2008).

Estudos mostram que é essencial fazer saídas a campo com alunos com Necessidades Educativas Especiais, contribuindo para seu desenvolvimento cognitivo, social e para uma inclusão satisfatória (RIBEIRO *et al.*, 2022). Nesse sentido, “as aulas de campo se configuram como importante metodologia para o ensino de geografia, capaz de otimizar o desenvolvimento pessoal, social e educativo, enriquecendo assim o processo de ensino e aprendizagem na educação inclusiva” (RIBEIRO *et al.*, 2022, p. 1). Assim, observa-se que sendo:

o estudo do meio uma metodologia indispensável para a construção do saber geográfico, todos os alunos têm o direito e devem participar de tal atividade, mesmo que este tenha limitações físicas e/ou cognitivas. É, portanto, dever do professor regente, e de todo o corpo docente da escola, assegurar que alunos com NEE

tenham condições de participar de atividades como esta (MARQUES et al., 2014, p. 5-6).

A literatura tem apontado os desafios para a prática das saídas a campo e a necessidade de que o professor esteja preparado, com a devida formação inicial ou continuada na temática (MAFRA e FLORES, 2017), para que planeje as saídas a campo que fizer com seus alunos. Há ainda, de acordo com Reis *et al.*, (2017, p. 3):

[...] fragilidades e dificuldades do desenvolvimento de atividades relacionadas a saídas a campo com alunos da Educação Básica [...]. Enfatizou-se o contexto das escolas, muitas não têm condições estruturais para implementação de atividades deste cunho [...] em atividades assim, muitas questões práticas são envolvidas e podem não favorecer a realização com efetividade, desse modo devem ser planejadas com atenção[...] (REIS *et al.*, 2017, p. 3):.

Como uma alternativa diante dos desafios para se realizar saídas a campo, Corrêa Filho (2015) diz que “[...] para que uma aula de campo transcorra bem e que se desenvolva com sucesso, principalmente para o processo de ensino-aprendizagem, é de fundamental importância que o professor elabore um bom planejamento” (CORRÊA FILHO, 2015, p. 24).

Os autores Seniciato e Cavassan (2004); Viveiro e Diniz (2009); e Mafra e Flores (2017) concordam que as saídas a campo são de fato mais envolventes e motivadoras, além de auxiliarem na aprendizagem dos conhecimentos científicos à medida que possibilitam uma visão complexa dos fenômenos naturais. Nesse contexto, Corrêa Filho (2015) ressalta que “as aulas de campo devem se constituir em uma oportunidade riquíssima para alunos e professores, mediante o compartilhamento do conhecimento de forma muito mais construtiva que na sala de aula” (CORRÊA FILHO, 2015, p. 55).

Há muitas formas de se trabalhar conteúdos disciplinares e interdisciplinares em saídas a campo, mas:

[...] para tanto, é imprescindível que sejam bem preparadas e adequadamente exploradas. Além disso, é importante que os professores trabalhem juntos e explorem as atividades de campo de forma interdisciplinar, permitindo superar entraves e torná-las estratégias mais frequentes e melhor utilizadas na prática escolar. (VIVEIRO; DINIZ, 2009, p. 1)

Concordando com Corrêa Filho (2015), as saídas a campo passam por três etapas: a primeira é o momento do planejamento, o qual sendo bem elaborado serve de guia para o professor na realização das atividades propostas. Já no segundo momento da saída a campo, vem a operacionalização que ocorre no momento da atividade de campo em si. Em seguida, vem o momento da socialização em sala de aula, além da verificação da aprendizagem e apresentação dos resultados aos participantes da aula de campo.

As saídas a campo como atividades práticas, podem ser tomadas como estratégia de ensino de ciências na problematização dos conteúdos. Por exemplo, “ao estudar um ecossistema, tal como a restinga, é possível estudar todo o bordado multifacetado que compõe este tecido.” (CAMPOS, 2012, p. 25). Sendo assim, este estudo pretende verificar em que medida, as saídas a campo corroboram para que o ser humano tenha uma educação em suas múltiplas dimensões, que permite um aprendizado da totalidade do conhecimento sobre a realidade concreta que o cerca, contribuindo para uma formação humana integral, concepção também enfatizada por Araújo e Frigotto (2018), em relação às práticas educativas integradoras, da qual as saídas a campo fazem parte.

As saídas a campo têm muito a contribuir para variadas formas de apreender a realidade concreta vivenciada e compreender os sujeitos que dela fazem parte, possibilitando aos envolvidos, a atuação como cidadãos com capacidade crítica, formados em suas amplas dimensões e na busca de transformação visando um mundo mais justo e solidário. O uso de metodologias de ensino como as saídas a campo na perspectiva omnilateral e interdisciplinar, tem a potencialidade de no EMI, favorecer a formação humana integral, crítica e transformadora.

Foi explicitada aqui a revisão de literatura, com os conceitos, temas e referências à luz dos principais autores utilizados na fundamentação teórica do presente estudo, o qual colaborou para evidenciar a potência da formação humana integral através das saídas a campo. No próximo capítulo será referida a metodologia com os métodos, procedimentos e instrumentos de coleta utilizados para o desenvolvimento desta pesquisa, visando alcançar os objetivos propostos.

### 3 METODOLOGIA

Primeiramente, quanto à natureza da pesquisa metodológica, o estudo proposto, cujo tema intitulado é: “Saídas a campo: como podem contribuir para uma educação integral, omnilateral?” é baseado na pesquisa qualitativa aplicada, pois objetiva gerar conhecimento com a finalidade de ser aplicado de forma prática.

A pesquisa qualitativa, conforme afirma Fontoura (2011):

[...] na contemporaneidade pode se constituir um caminho promissor para que nos engajemos em processos que busquem a transformação social, na medida em que não mais submissos a modelos de outras ciências, possamos apostar na nossa própria forma de fazer e relatar pesquisas que tragam alternativas viáveis e coerentes. (FONTOURA, 2011, p. 2-3)

Visando solucionar o problema aqui levantado, que é: “Como podem as saídas a campo, realizadas por professores de Geografia no Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Rio de Janeiro, contribuir para um ensino interdisciplinar, integral e omnilateral?”, foram elencados os objetivos de pesquisa, em que o geral é: “Evidenciar a potência da formação integral e omnilateral através de saídas a campo realizadas por professores de Geografia”.

Logo após cumprir esses primeiros passos, foram definidos os procedimentos metodológicos que atendessem aos objetivos propostos. No primeiro procedimento, de acordo com Coutinho (2018), foi realizada uma revisão de literatura. Esta fase de revisão bibliográfica se faz necessária para:

[...] gerar informação que possa contribuir para uma melhor compreensão do fenômeno social em estudo, o que implica, necessariamente, identificar toda a investigação anterior relevante com a qual esse fenômeno se relaciona. O investigador nunca parte do zero. Existe um corpo de conhecimento que foi estabelecido por outros investigadores, e por isso, a literatura publicada constitui um importante recurso para o investigador no processo de planificação, implementação e interpretação dos resultados da investigação que vai iniciar (COUTINHO, 2018, p. 59).

Nesta perspectiva, buscou-se junto ao Banco de Teses e Dissertações da CAPES, em consulta ao Observatório do ProfEPT, à Plataforma EDUCAPES, à Plataforma Scielo, ao Google Acadêmico e ao Portal de Periódicos da Capes, os livros, dissertações, produtos educacionais e artigos com temas relacionados ao arcabouço teórico desta pesquisa, a saber: Educação para formação integral e omnilateral, Interdisciplinaridade, Ensino Médio Integrado, trabalho como princípio educativo, teoria e prática (práxis), o conceito de espaço geográfico, espaços não-formais de Educação e o desenvolvimento da Educação Geográfica e saídas a campo. Toda esta busca foi em prol do embasamento teórico da pesquisa em tela, que objetivou demonstrar criticamente que as saídas a campo são proporcionadoras de uma formação humana

integral e omnilateral no EMI. Sendo assim, a devida fundamentação teórica foi apresentada no Capítulo 2.

Outro procedimento para o cumprimento de um dos objetivos específicos desta pesquisa foi de identificar as percepções dos professores de Geografia do IFRJ quanto à formação integral, omnilateral e politécnica bem como suas experiências sobre a realização de saídas a campo.

De início, foi escolhido como local para a pesquisa, o Instituto Federal do Rio de Janeiro, que oferta, espalhados pelos seus 15 *campi*, cursos de qualificação profissional ou Formação Inicial e Continuada (FIC) e pós-graduação em nível de Mestrado Profissional (Campus Mesquita e Campus Maracanã). Em nível médio há os cursos técnicos integrados, que é uma modalidade de Educação Profissional de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio, ou seja, Ensino Médio Integrado que quando concluído, habilita o aluno a uma profissão para o mercado de trabalho possibilitando que o mesmo tenha base também para ingressar em uma Universidade. Há também os cursos Técnicos Subsequentes, para aqueles que concluíram o EM e buscam formação para o trabalho.

Vale ressaltar que, para esta pesquisa foi, escolhido o IFRJ pelos seguintes motivos: a) Por ser o Rio de Janeiro, o estado de residência, estudos e trabalho da pesquisadora, daí uma contribuição da pesquisa advinda de seu próprio estado; b) porque a amostra poderia ser priorizada com cursos de Educação Profissional de Nível Médio Integrado ao Ensino Médio (EMI) espalhados pelos diversos *campi* do IFRJ, cumprindo um dos objetivos do estudo (IFRJ, 2021); c) pelo fato de o IFRJ ter pelo menos um professor de Geografia no EMI, na maior parte dos seus 15 *campi*, num total de aproximadamente 14 professores de Geografia, incluindo efetivos e contratados, para atuarem como participantes da pesquisa. Destaca-se que o IFRJ Campus Mesquita, sede do Mestrado ProfEPT no IFRJ não tem Ensino Médio Integrado (IFRJ, 2021).

Os professores de Geografia são essenciais para a análise das saídas a campo, pois a pesquisa no espaço geográfico através do estudo do meio natural, técnico e técnico-científico-informacional, faz parte da ciência geográfica, sendo já bem exploradas na própria Graduação dos mesmos. Sendo assim, Mafra e Flores (2017) abordam que a prática de campo nas aulas de Geografia pode ser um aliado do educador ao contribuir para a construção do olhar geográfico dos estudantes. Segundo Marques et al. (2014):

Desde o surgimento da Geografia, o estudo do meio é parte fundamental na vida de um geógrafo, estes realizavam viagens e expedições que os permitia observar os lugares e confirmar seus conhecimentos teóricos e teses acerca de determinado



assunto, podendo assim divulgar suas pesquisas e relatórios, sendo isso essencial para a construção das bases para o desenvolvimento e consolidação da Geografia como ciência. (MARQUES et al.,2014, p. 2-3).

Após o contato com a direção geral e/ou direção de ensino dos *campi* do IFRJ, foi autorizado o contato com os docentes de Geografia para participação dos mesmos na pesquisa. Nesse sentido, a pesquisadora se comprometeu e somente iniciou a coleta de dados do estudo após submissão e aprovação final do Sistema CEP/CONEP (Comitê de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa). Para tanto, e tendo sido concedida a aprovação pelo CEP, conforme o parecer consubstanciado de número 5.227.612, a pesquisa seguiu suas etapas com os professores participantes.

Foram elaborados dois questionários para coleta de dados na fase de campo, conforme orientações descritas em Hill (2002) e Gil (2008). Nesse sentido, os sujeitos participantes da pesquisa que estiveram envolvidos no processo e se voluntariaram para responder o primeiro questionário, foram efetivamente 10 professores de Geografia do EMI, todos com 18 anos ou mais de idade, lotados nos seguintes *campi* que autorizaram a pesquisa: IFRJ Duque de Caxias, IFRJ Campus Arraial do Cabo, IFRJ Campus Paracambi, IFRJ Campus Nilópolis, IFRJ Pinheiral, IFRJ Volta Redonda, IFRJ Engenheiro Paulo de Frontin.

No primeiro questionário, em sua primeira seção, veio o RCLE – Registro de Consentimento Livre e Esclarecido (Apêndice 1), o qual, os docentes deram o aceite online, tendo acesso às questões da pesquisa. Nesta etapa da fase de campo, de acordo com Coutinho (2018), através de um questionário/formulário (Apêndice 2) que foi acessado a convite, pelo e-mail institucional de forma individual, cada participante teve a oportunidade de responder voluntariamente, questões abertas e fechadas. Por meio dos comentários das questões, fez-se um levantamento das percepções dos professores quanto à formação humana integral, quanto à relação das saídas a campo com a atividade pedagógica em sala de aula, também, quanto à relevância destas atividades em espaços não-formais de educação na formação humana integral e interdisciplinar dos alunos. Uma indagação feita aos docentes também, foi sobre como eles fazem estas saídas a campo com os estudantes, com que frequência anual, bem como dos desafios que encontram para tal prática educativa.

Na fase de análise de dados, descrita no Capítulo 4, segundo a temática de Fontoura (2011) por meio dos comentários das questões, foi feito o levantamento das percepções dos professores para a descrição dos resultados e discussões com base nas referências teóricas:

Quando chegarmos à etapa da análise de dados, ficamos diante de uma quantidade muitas vezes significativa de informações e se faz presente a necessidade de uma

técnica que possibilite uma análise rica e aprofundada dos dados coletados, com articulação destes a uma fundamentação teórica bem estruturada (FONTOURA, 2011, p. 9).

De acordo com Fontoura (2011), segue-se o passo-a-passo que orientou na organização das informações coletadas, na descrição dos passos percorridos e na análise criteriosa de depoimentos por parte dos participantes da pesquisa. O primeiro passo, foi a transcrição de todo o material coletado de forma escrita nos questionários; o segundo passo tratou da leitura atenta de todo material; já o terceiro passo, referiu-se à demarcação do que foi considerado relevante, delimitando o corpus da análise, visando à codificação; no quarto passo, para cada agrupamento de dados, foi feito o levantamento dos temas, respeitando os princípios de coerência, semelhança, pertinência, exaustividade e exclusividade; no quinto passo, foram definidas as unidades de contexto e de significado; o sexto passo esclareceu o tratamento dos dados, separando-se as unidades de contexto do corpus; e finalmente o sétimo passo contou com a interpretação propriamente dita, à luz dos referenciais teóricos.

Para tabular os dados gerados pelas respostas às perguntas abertas e fechadas, os recursos computacionais escolhidos foram o Word e o Excel, que deram suporte à elaboração de tabelas, quadros e gráficos, além da correlação com a fundamentação teórica. Especificamente, a análise dos comentários de questões abertas contidas nos questionários, teve como metodologia, a técnica de tematização proposta por (FONTOURA, 2011). Nesta perspectiva, foi necessário, “estratégias de interpretação e análise de dados coletados, de modo a garantir a qualidade da pesquisa em educação que busca outra forma de olhar que não a que valoriza quantidades de pessoas ou de respostas como referência de análise” (FONTOURA, 2011, p. 2). Dessa forma:

A partir das interpretações, o pesquisador pode propor inferências de acordo com premissas previstas no seu quadro teórico ou abrir outras pistas em torno de dimensões teóricas sugeridas pela leitura do material. Trata-se de um longo trabalho de construção e reconstrução contínua. A análise dessa forma se caracteriza como uma reconstrução intencional e deliberada a partir do olhar do pesquisador somada aos olhares teóricos utilizados como base da investigação, que se multiplica à medida que vão se descortinando as interpretações e os caminhos conclusivos (FONTOURA, 2011, p. 11).

A sequência de análise dos resultados possibilitou, também, o desenvolvimento do produto educacional que é um manual para saídas a campo que contribuam para uma educação integral e para formar cidadãos críticos capazes e que incentivem a produção de mudanças, conforme descrito no Capítulo 5. Este manual procurou contemplar as perspectivas citadas pelos professores de Geografia que participaram da pesquisa; e foi construído, segundo os

passos da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) nas suas diversas etapas, segundo Saviani (2013). Para tanto foi utilizado a didática de Gasparin (2012), indicando trabalhar com a PHC de forma pedagógica.

Visando efetivar a aplicação desse mesmo manual, esse foi submetido, por meio de e-mail institucional, de forma individual, aos mesmos professores de Geografia do Ensino Médio Integrado do IFRJ que participaram da primeira fase da pesquisa. Nesta oportunidade, os professores tiveram acesso ao manual para leitura e apreciação do mesmo.

Posteriormente a esta etapa e para avaliação do produto educacional, sugeriu-se outro questionário/formulário, que também foi acessado pelo e-mail institucional de forma individual de cada participante com questões abertas e fechadas. O mesmo foi respondido com as percepções dos docentes de Geografia, sobre a realização das saídas a campo com a utilização do manual, bem como a contribuição deste produto educacional para uma formação humana integral e omnilateral. Objetivou-se também, obter a avaliação dos docentes sobre este manual como potencializador do ensino e aprendizagem de maneira integrada, capacidade crítica e tomada de consciência por parte dos discentes, segundo a realidade concreta estudada nas saídas a campo devidamente planejadas.

A pesquisa aqui desenvolvida foi realizada de forma totalmente online através de formulários *Google Forms*. Os participantes foram convidados a compor o grupo amostral por meio de divulgação dessa pesquisa através de e-mails dos professores de Geografia do IFRJ de forma individual.

O Registro de Consentimento de Livre e Esclarecido (RCLE) para o aceite voluntário dos participantes da pesquisa foi elaborado em formato eletrônico e disponibilizado aos participantes por meio do *link* <https://forms.gle/8GCWgEJnKei1xa9G8> de acordo com (Apêndice A). Juntamente com o RCLE, e no mesmo formulário, veio o questionário com dados que permitiram caracterizar a amostra quanto ao gênero, idade e escolaridade além das percepções anteriormente descritas (Apêndice B).

Conforme já foi explicitado, elaborou-se também, o questionário de avaliação do produto educacional (Apêndice C), disponibilizado aos participantes através do *link* <https://forms.gle/NT9jYAnGB4MV8BF28>. Vale ressaltar que, ambos os *links* dos formulários *Google Forms* contendo os questionários da pesquisa, foram dispostos, respectivamente, dentro do tempo estipulado pelo cronograma de pesquisa.

## 4 ANÁLISE DOS DADOS (RESULTADOS E DISCUSSÕES)

Neste capítulo serão discutidos os resultados da pesquisa feita com os participantes, professores de Geografia do Ensino Médio Integrado do IFRJ. Ressalta-se que 10 professores responderam ao questionário, e, que um ou outro docente, de acordo com a proposta voluntária da pesquisa, não respondeu a todas as questões. Considerou-se, assim, o corpus da análise satisfatório para cumprir o objetivo do presente estudo. Concordando com Fontoura (2011) a “expressão do que foi produzido pelos diferentes discursos que compõem o corpus de cada pesquisa, contextualizados nas situações em que esses discursos são produzidos” (FONTOURA, 2011, p. 7) indicaram que, através dos diferentes discursos trazidos pelas as respostas dos participantes, pode-se contextualizar as situações evidenciadas, relacionando-as às teorias que embasam esta pesquisa.

Foi utilizado um questionário com 19 perguntas fechadas e 4 perguntas abertas, para o conhecimento do perfil dos professores e percepção deles sobre a formação humana integral e saídas a campo, os quais serão apresentados a seguir.

Um fato a registrar é que as percepções dos professores quanto a formação humana integral e saídas a campo foram levantadas a partir de questões tanto fechadas quanto abertas. Das questões abertas, realizou-se a análise temática, seguindo os preceitos de Fontoura (2011).

### 4.1 PERFIL DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA DO ENSINO MÉDIO INTEGRADO DO IFRJ

A partir de algumas questões fechadas do questionário, é apresentado o perfil dos 10 professores de Geografia do Ensino Médio Integrado do IFRJ, os participantes desta pesquisa. Das questões elencadas conforme o Apêndice B foi descrito através de algumas respostas dadas, o perfil dos professores de Geografia.

Para início de conversa, são 5 professores e 5 professoras, os quais, apresentam idades entre 36 a 65 anos. Sendo que 7 desses professores estão entre 36 a 45 anos, outros 2 professores têm entre 46 e 55 anos e 1 tem de 56 a 65 anos de idade.

Em relação ao grau de escolaridade, 8 destes tem Doutorado e 2 tem Mestrado. Quando perguntados sobre quanto tempo de experiência eles têm como docentes em Geografia, após a conclusão da Graduação, todos informaram que tem entre 10 a 30 anos de atuação. Já no Ensino Médio Integrado, 7 professores lecionam Geografia entre 10 e 30 anos, 2 professores tem entre 5 a 10 anos de experiência e 1 professor tem até 5 anos de atuação como docente em Geografia

no EMI.

A partir dessas informações coletadas, percebe-se que a maioria dos professores de Geografia participantes da pesquisa, que atuam no Ensino Médio Integrado do IFRJ, concluíram o Doutorado, tem mais de 10 anos de atuação como professores de Geografia e lecionam a mais de 10 anos no EMI. Nesse sentido, tem-se neste estudo, a maioria dos participantes com elevado grau de escolaridade e considerável experiência docente na área pretendida a ser pesquisada. Considera-se assim, o corpus da análise alcançado, bastante pertinente para a análise pretendida no que se refere à percepção dos professores sobre formação humana integral e as saídas a campo.

#### 4.2 PERCEPÇÃO DOS PROFESSORES SOBRE FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL E SAÍDAS A CAMPO

Esta coleta de dados além de identificar o perfil dos 10 professores, conforme explicitado anteriormente abordou também as percepções destes participantes professores de Geografia do EMI do IFRJ sobre a formação humana integral e sobre as saídas a campo. Abaixo, tem-se essas percepções, primeiramente das questões fechadas, logo após, vem a análise temática dos temas relativos às questões abertas.

##### 4.2.1 Percepção dos professores - das questões fechadas

Percebendo a contribuição dos participantes desta pesquisa destaca-se o que foi identificado por meio das respostas às perguntas fechadas, quanto ao grau de conhecimento sobre a formação humana integral, 1 docente aborda que desconhece, 3 conhecem totalmente e 6 professores conhecem parcialmente. Daí a necessidade de se trazer material formativo com metodologia de ensino proporcionadora de uma formação humana integral. Há que se considerar a relevância desta educação integral, como sendo para o estudante, “uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política” (RAMOS, 2014, p. 86). Nessa perspectiva, pela necessidade de se trabalhar com um currículo integrado tendo o “trabalho como categoria central, nas suas dimensões ontológica e histórica, disto decorre o trabalho como princípio educativo a orientar um projeto de educação profissional comprometido com a formação humana” (RAMOS, 2014, p. 95).

Nesse sentido, devido a maior parte dos docentes participantes terem conhecimento parcial sobre formação humana integral, o produto educacional que foi desenvolvido, um

manual para realização de saídas a campo, foi muito oportuno em trazer um breve relato conceitual sobre a formação humana integral baseado em Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005); Ciavatta (2014); Araújo e Frigotto (2015) e Ramos (2014, 2017).

Isso se faz necessário para ampliar a percepção de formação humana integral junto aos professores de Geografia do EMI do IFRJ, quando incluírem em suas práticas pedagógicas, a metodologia de ensino da Geografia aqui evidenciada: as saídas a campo. E como foi referido anteriormente, o “espaço deve ser considerado como uma totalidade, a exemplo da própria sociedade que lhe dá vida”. (SANTOS, 2020, p. 15). Nesta perspectiva pode-se entender que os elementos do espaço estão justamente coadunados com a ideia do sentido ontológico e histórico do trabalho, pois o trabalho no espaço permeia as relações entre o homem e a natureza (FRIGOTTO; CIAVATTA; RAMOS, 2005), (RAMOS, 2014).

Sobre o grau de importância das saídas a campo como atividade pedagógica relacionada aos conteúdos em sala de aula, tem-se que: 8 professores relataram que é muito importante e 2 como importante. Vê-se então a potência que os mesmos ressaltam das saídas a campo, assim como o autor Corrêa (1996) concorda enfatizando que “o trabalho de campo se constitui em uma tradição cuja importância é reconhecida por todos, e, muito especialmente, por aqueles que tem na paisagem natural ou cultural a objetivação da Geografia” (CORRÊA, 1996, p. 1). Voltando ao relato de Elias (1999) sobre a perspectiva metodológica das saídas a campo, em que Milton Santos, enquanto orientador desta autora, enfatiza a necessidade do Geógrafo não fazer apenas pesquisa de “escritório”, mas que entre em contato com o espaço geográfico pesquisado “contribuindo para uma construção teórica, mais consistente” (ELIAS, 1999, p. 104). Alves e Cruz (1997) também sinalizam essa relevância do geógrafo não se ater ao trabalho de gabinete, sob pena de dificultar a relação entre teoria e prática e a compreensão dos conhecimentos.

Dos professores que responderam à pergunta quanto à responsabilidade de levar alunos nas saídas a campo ser um impeditivo, apenas um professor disse que sim, outros 8 professores relataram que não é um impeditivo. Nessa mesma perspectiva, em relação às atividades de campo, Viveiro e Diniz (2009) referem que se deve “lutar para que se possam desenvolver práticas pedagógicas diversificadas, estabelecendo um cenário riquíssimo para a aprendizagem, posicionando-se criticamente em relação às amarras que se colocam ao trabalho docente” (VIVEIRO; DINIZ, 2009, p. 9). E de acordo com a maioria das respostas dos docentes de Geografia, na pesquisa, os mesmos compreendem que a responsabilidade que eles assumem em levar seus alunos a campo, não os impedem de ir.

Em relação às facilidades disponibilizadas pelo campus em que os mesmos lecionam,

para que as saídas a campo aconteçam, dos que responderam essa questão, 6 relataram que disponibiliza pouca facilidade e 3 responderam que disponibiliza muita facilidade. Quando perguntados se realizam saídas a campo com seus alunos, 4 docentes responderam raramente, outros 4 realizam às vezes, 1 nunca e 1 sempre realiza. Nesse sentido, é preciso que o Campus entenda a potencialidade da saída a campo para formação humana integral, pois ela reúne em uma só metodologia, segundo Elias (1999), recursos diversos para apreensão da realidade concreta que o professor estima que seus alunos apreendam. A saída a campo deve ser valorizada, pois se bem planejada ela colabora para a formação do cidadão crítico e consciente da realidade que o cerca e da qual ele faz parte. Vale ressaltar, conforme Lopes e Pontuschka (2009) que “pesquisas mostram que tais atividades têm contribuído para o fortalecimento da autonomia da instituição escolar [...] porque é uma alternativa às políticas e propostas vindas das secretarias de educação” (LOPES; PONTUSCHKA, 2009, p. 177) que nem sempre são agregadoras de conhecimento.

Agora, o que foi relatado pela maioria dos participantes, deixa um questionamento, sobre o que leva o campus em que os mesmos atuam, a disponibilizar pouca facilidade para que as saídas a campo aconteçam, corroborando para que vários destes docentes não realizem esta atividade com frequência:

Muitas vezes, o problema está na própria escola. Colocam-se entraves burocráticos para dificultar ou impedir a atividade. Sobretudo em escolas estaduais, não há um substituto para suprir as aulas nas demais salas em que o professor atua quando ele sai com uma turma. Nesse caso, aqueles que estiverem com o horário vago poderiam desenvolver atividades com os alunos que ficaram na escola. A questão é que muitos membros da equipe escolar (incluindo gestores, professores e funcionários) associam as atividades de campo a passeios que o professor estaria fazendo para deixar de dar aulas. Por isso, toda sorte de entraves ocorre. É claro que isso é bastante desanimador, ao considerar-se que uma atividade de campo bem preparada e explorada exige muito do professor em tempo e dedicação. (VIVEIRO; DINIZ, 2009, p. 8)

Em relação a forma como as saídas a campo são utilizadas pelos professores, enquanto estratégia/suporte pedagógico para sua disciplina, 7 dos participantes, informaram que as saídas a campo são utilizadas com a finalidade de desenvolver análise de conteúdo e constituem-se como contribuintes para formação humana integral, enquanto que 3 participantes informaram em suas respostas que as saídas a campo são utilizadas como estratégias / suporte da disciplina de Geografia, com a finalidade de explicar conteúdos específicos. Vê-se aí, pela maioria dos participantes, a contribuição das saídas a campo para além de conhecimentos geográficos, reforçando a potencialidade desta metodologia de ensino no Ensino Médio Integrado.

Nesse mesmo viés, retomando as contribuições de Shor (2000) entende-se que “o fato de a sociedade se reproduzir, produz e reproduz seus espaços, e que cada espaço a ser estudado

leva consigo a história dessa produção, [...]” (SHOR, 2000, p. 125). Assim, percebe-se o que preconiza Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e Ramos (2014) sobre o sentido ontológico do trabalho que é inerente ao ser e no sentido histórico pela venda da força de trabalho, em que ambos os casos, permeiam as ações humanas em sua interação com a natureza que de uma forma ou de outra se impregna no espaço por produzi-lo e reproduzi-lo. Desta forma, vê-se as saídas a campo como imprescindíveis na contribuição para a formação humana integral, na perspectiva da totalidade do conhecimento, assim como informou a maioria dos docentes em suas respostas.

Os professores de Geografia responderam sobre a frequência com que realizam saídas a campo com seus alunos anualmente, e 7 participantes realizam de 1 a 2 saídas, 1 professor realiza de 3 a 4 saídas a campo por ano, e 2 professores não realizam saídas a campo com seus alunos. Vale ressaltar que além da frequência com que se realiza saídas a campo, deve-se atentar para o fato de que as mesmas sejam realizadas de forma planejada e organizadas com compromisso ético político de atrelar teoria à prática, contribuindo para formação humana integral e omnilateral dos estudantes. Nesse sentido, Mafra e Flores (2017) faz uma abordagem no que concerne ao planejamento das saídas a campo, concordando com, Corrêa Filho (2015), o qual sinaliza que o professor, ao planejar uma saída a campo, precisa de tempo para organizar tudo para que a atividade seja bem-sucedida. A saber: a relação do clima com o local escolhido; a questão da segurança dos alunos em aulas que porventura sejam planejadas em trilhas de florestas, praias (ver previsão das marés) entre outros detalhes; horários e datas disponíveis em espaços não-formais de educação institucionais, bem como de seus necessários agendamentos; e que haja tempo para se realizar todas as etapas, tanto de “planejamento, operacionalização, socialização e análise dos resultados” (CORRÊA FILHO, 2015, p. 92). Aqui ainda vale destacar a importância de se seguir os passos da Pedagogia Histórico-Crítica de Saviani (2013) para o planejamento das saídas a campo, reconhecendo que esta pedagogia inclui etapas que, ao serem exercitadas em relação a uma saída a campo, colaboram para uma formação humana integral e omnilateral. Diante de todo este cuidado, é essencial dar um distanciamento de tempo entre uma saída a campo e outra, para que todas as etapas sejam cumpridas sem comprometer a aprendizagem que realmente leve a uma formação humana integral.

Quanto ao planejamento das saídas a campo dentre os que responderam à questão, 7 professores preferem planejar de forma interdisciplinar e 3 preferem fazê-lo de forma individual. Entende-se que a predominância da proposta interdisciplinar, entre as escolhas dos professores para as saídas a campo é de grande valia na perspectiva da formação humana integral. “Tais atividades, quando bem planejadas e desenvolvidas, facilitam o trabalho interdisciplinar e contextualizado. Contribuem para que haja uma educação transformadora,



que parte do social e volta ao social de forma diferenciada, [...]” (CAMPOS, 2015 p. 100). Verifica-se assim que esta ação interdisciplinar proporcionada pelas saídas a campo é relevante em diversos aspectos.

Os professores participantes foram também convidados a responder em relação ao momento em que os conteúdos escolares relacionados devem ser explicados, e os docentes foram unânimes em relatar que os conteúdos relacionados devem ser explicados antes e depois de realizar a saída a campo, num movimento dialético que coaduna com a Pedagogia Histórico-Crítica, de acordo com Saviani (2013). Da mesma forma, David (2002) reforça que o aprendizado se dá com a observação envolvendo a teoria e com a teoria acompanhando a observação e a experiência. Assim, concordando com os professores participantes da pesquisa, é oportuno o estudo de conteúdos escolares tanto antes quanto depois das saídas a campo para se acrescentar conhecimento fundamentado aos estudantes e, segundo Lacoste (1985, p.20) o “trabalho de campo para não ser somente um empirismo, deve articular-se à formação teórica que é, ela também, indispensável” (LACOSTE, (1985, p.20). E conforme Kuenzer (2016), associando a relação entre a teoria e a prática, aqui no caso, no ensino da Geografia (CORRÊA FILHO, 2015; SILVA, CAMPOS, 2015).

Quando perguntados sobre as relações quantitativas de alunos por professor em uma saída a campo, considerando que em uma saída pode ter um ou mais professores, 4 docentes de Geografia responderam que o ideal é 15 alunos por professor, outros 4 professores preferem que seja 10 alunos por professor e 2 professores relataram que pode ser 20 alunos por professor. Nesse sentido, inclui-se aqui a necessidade de ser mais de um professor, não só pelo quantitativo de alunos de 10, ou 15 ou 20 alunos na responsabilidade de cada docente, mas também pela necessidade de se planejar e se realizar esta atividade de forma interdisciplinar, concordando com Viveiro e Diniz (2009); Corrêa Filho (2015); Silva e Campos (2015). Diante da realidade aqui percebida, por exemplo, num ônibus com 40 alunos, no mínimo têm que acompanhá-los 2, 3 ou 4 professores.

Quanto a formação voltada para desenvolvimento e planejamento de saídas a campo, os participantes 4 docentes de Geografia informaram em suas respostas que receberam essa formação na graduação, 1 recebeu na pós-graduação e outro num curso de extensão / atualização ou aperfeiçoamento. Os outros 4 professores relataram nunca ter participado de formação para desenvolvimento e planejamento de saídas a campo. Sendo assim, percebe-se que a maioria deles não teve na formação inicial aprendizado específico para desenvolver e planejar a realização de saídas a campo na prática pedagógica. Diversos autores relatam a necessidade de que o professor realmente esteja preparado e saiba planejar bem as saídas a

campo que pretende fazer com seus alunos para que seja bem-sucedida esta metodologia de ensino, tais quais defendem Viveiro e Diniz (2009); Corrêa Filho (2015); Silva e Campos (2015). Desta forma pode-se depreender que foi essencial a concretização da proposta desta pesquisa, ou seja, a construção de um produto educacional no formato de manual para realização de saídas a campo, que contem todo um planejamento para o desenvolvimento de saídas a campo contribuinte para uma formação humana integral.

#### 4.2.2 Análise Temática da percepção dos professores sobre formação humana integral e saídas a campo - das questões abertas

Convidados por e-mail os 10 participantes da pesquisa, professores de Geografia do Ensino Médio Integrado do IFRJ, foram receptivos e deram sua contribuição para este estudo, resultando em dados relevantes para a análise que se pretendia. Reforça-se que o questionário do *Google Forms* disponibilizado foi respondido após o aceite online do RCLE com cada um dos professores participantes, sendo de forma individual. Conforme mencionado no início deste capítulo, foi utilizado um questionário com 23 perguntas, sendo 19 perguntas fechadas e 4 perguntas abertas.

A partir de agora, trata-se da análise das perguntas abertas, das quais se identifica as percepções dos professores de Geografia do EMI do IFRJ, sobre formação humana integral e as saídas a campo à luz da análise temática de Fontoura (2011). Esta análise teve ainda a intenção de contribuir para elaboração do produto educacional que é um manual para realização de saídas a campo, visando preparar o professor de Geografia do EMI do IFRJ, para o exercício desta metodologia de ensino da Geografia, de forma a oportunizar uma formação omnilateral aos seus alunos.

Foi feita uma atenta leitura dos dados coletados, utilizando-se a tematização de Fontoura (2011) e seguiu-se a formulação dos temas e elaboração das unidades de contexto. A partir das análises foram gerados quatro temas: 1. Percepção dos professores de Geografia sobre a formação humana integral; 2. Percepção dos professores de Geografia sobre saídas a campo contribuintes para uma formação humana integral; 3. Planejamento para saídas a campo; 4. Vantagens e desvantagens das saídas a campo. Os quadros correspondentes a cada tema com unidades de contexto constituídas de algumas respostas dos participantes, fazem parte da análise de todo material coletado. Ao se descrever as respostas dos professores, eles foram identificados com as letras PG (Professores de Geografia) e sequência numérica (1, 2, 3...).

### Tema 1: Percepção dos professores de Geografia sobre a formação humana integral

O primeiro tema de análise contou com as respostas à pergunta do questionário em relação às concepções dos professores de Geografia do Ensino Médio Integrado do IFRJ sobre a formação humana integral. O tema foi dividido conforme as respostas em 4 categorias de acordo com o Quadro 1.

**Quadro 1:** Categorias elaboradas do Tema 1 “Percepção dos professores de Geografia sobre a formação humana integral” a partir da Análise Temática de Fontoura (2011).

<b>PERGUNTA: Descreva o que você entende por formação humana integral?</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Unidades de Contexto</b>
<b>Papel crítico e reflexivo para transformação da sociedade</b>	<p>“Acredito que seja uma formação pluriversal, onde envolva aspectos referentes a cultura e sociedade, preparando indivíduos capazes de realizar reflexões e transformações na sua realidade.” PG02</p> <p>“Assimilação de conhecimentos fundamentais à autonomia e engajamento do indivíduo em sociedade.” PG05</p> <p>“Uma educação que seja capaz de formar um ser crítico e consciente do seu papel no mundo.” PG07</p>
<b>Formação omnilateral</b>	<p>“Entendo como uma formação humana completa em várias áreas da ciência, arte, cultura, línguas, que forme a pessoa como um todo, como Cidadão.” PG04</p> <p>“Proporcionar o desenvolvimento das potencialidades do educando envolvendo as articulações possíveis entre a dimensões da cultura, ciência, trabalho e consciência”. PG06</p>
<b>Trabalho como princípio educativo</b>	<p>“[...] que não atenda apenas a lógica do mercado de trabalho mas sim uma pessoa que tenha uma visão crítica do mundo.” PG03</p> <p>“Uma formação humana integral pressupõe a concepção omnilateral, politécnica, integrada, que foca no trabalho como princípio educativo,” [...] PG10</p>
<b>Interdisciplinaridade</b>	<p>“Que relacione as diferentes áreas do conhecimento”. PG08</p> <p>“...na pesquisa/extensão como caminhos para construção do aprendizado e na interdisciplinaridade como mecanismo de problematização da realidade.” PG 10</p>
<b>Aprendizagem com significado a partir do ensino da Geografia</b>	<p>“Entendo como uma formação que concilia o aprendizado do corpo conceitual da Geografia, com o cotidiano, práticas da vida dos discentes, de modo que os mesmos consigam ver sentido nos aprendizados adquiridos, dentro de uma visão crítica.” PG01</p>

**Fonte:** Dados da pesquisa (2022)

Na categoria “Papel crítico e reflexivo para transformação da sociedade”, as unidades de contexto constituídas pelas respostas dos professores, ressaltaram os aspectos referentes à cultura e ainda à assimilação de conhecimentos fundamentais à autonomia e engajamento do indivíduo em sociedade e consciente no seu papel no mundo. Aqui pode ser referida a fala de Ramos (2014) sobre “uma formação completa para a leitura do mundo e para a atuação como

cidadão pertencente a um país, integrado dignamente à sua sociedade política” (RAMOS, 2014, p. 86). E assim entende-se a formação humana integral como importante no seu papel crítico que desenvolve no educando, fazendo que haja reflexão para uma tomada de consciência da realidade concreta em estudo, visando a uma transformação da sociedade e dessa realidade, conforme aponta também Ramos, Frigotto e Ciavatta (2005).

Quanto à categoria “Formação Omnilateral”, nas análises foram observadas, entre as respostas dos professores que eles entendem como formação omnilateral, aquela que atrela várias áreas como ciência, arte, cultura, para formar trabalhadores conscientes, pessoas formadas como um todo, como cidadãos e permita desenvolver as potencialidades do educando, assim como referido anteriormente neste estudo, embasado pelos autores (Frigotto, Ciavatta e Ramos (2005) e Ciavatta (2014), uma formação para que aos filhos dos trabalhadores seja também oferecida uma educação omnilateral que lhes permita se tornarem preparados em suas múltiplas dimensões e para serem dirigentes, caso assim desejem. Visando, assim, formar cidadãos críticos, capazes e que incentivem a promoção de mudanças.

Outra categoria evidenciada nas respostas dos professores está ligada ao “Trabalho como princípio educativo”, pois também corrobora para a formação humana integral. Entre as unidades de contexto com a fala dos professores, percebeu-se que, conforme preconiza Ramos (2017) no embasamento teórico anteriormente referido, antes de partir para prática, condizente com o trabalho humano produtivo, que visa “garantir materialmente a existência cotidiana no sistema capitalista” (RAMOS, 2017, p.6), é necessário “pensar o trabalho como princípio educativo no Ensino Médio” (RAMOS, 2017, p.6), concebendo um projeto de ensino unitário nesta etapa da educação, conjugando o sentido ontológico com o sentido histórico do trabalho. E ainda, conforme Saviani (2007), o Ensino Médio, etapa da educação básica se encarrega de evidenciar como o conhecimento, ou seja, a ciência se relaciona e se transforma no processo de produção.

Das unidades de contexto foi possível também, nas percepções dos professores sobre formação humana integral, abordar a categoria “Interdisciplinaridade”. No âmbito da Geografia, de acordo com Silva (1982, p. 52), tendo em vista que

a Geografia Humana transformou-se num conjunto de disciplinas especializadas, tais como Geografia da População, Geografia Agrária, Geografia Urbana, Geografia das Indústrias e outras, coloca-se para ela o problema da unidade do conhecimento, que implica numa interdisciplinaridade, visto que a própria interdisciplinaridade tende a ser difícil de constituir-se. Não está havendo uma contrapartida de relacionamento científico, em razão da divisão do trabalho contemporânea e surgimento de novas disciplinas.

Além disso, o arcabouço teórico desta presente pesquisa aborda que a interdisciplinaridade é bem-vinda para uma formação humana integral, nesse sentido percebe-se a concordância com Frigotto (2008), em que, a divisão dentro das ciências é necessária, pois cada uma tem suas especificações em relação ao seu objeto de estudo e problemáticas inerentes, porém, o autor ratifica que deve se ter em mente a noção de totalidade da realidade e o aspecto unitário do conhecimento. Ramos (2017) nessa mesma perspectiva enfatiza que “A integração, por sua vez, ressaltaria a unidade que deve existir entre as diferentes disciplinas e formas de conhecimento nas instituições escolares” (RAMOS, 2017, p. 20). E daí pode-se vislumbrar sobre a totalidade do conhecimento favorecida pelo ensino da Geografia relacionada a outras disciplinas gerais e técnicas, através das saídas a campo.

A categoria composta por apenas uma fala, mas, sendo de grande relevância é “A aprendizagem com significado a partir do ensino de Geografia”, que foi abordada por uma professora, ao proferir sobre a formação humana integral a qual descreveu: “Entendo como uma formação que concilia o aprendizado do corpo conceitual da Geografia, com o cotidiano, práticas da vida dos discentes, de modo que os mesmos consigam ver sentido nos aprendizados adquiridos, dentro de uma visão crítica.” (PG01). Diversos autores vão nessa mesma linha, ressaltar a relevância da aprendizagem com significado proporcionada pela Geografia, tais quais Viveiro e Diniz (2009); Corrêa Filho (2015); Nascimento e Sgarbi (2015).

## Tema 2: Percepção dos professores de Geografia sobre saídas a campo contribuintes para uma formação humana integral

De acordo com as respostas dos professores de Geografia sobre a questão aqui evidenciada, foram delineadas algumas categorias (Quadro 2), e a primeira trata da “Perspectiva da Totalidade”.

Percebeu-se que tanto a Geografia quanto a formação humana Integral primam pela totalidade do conhecimento. A Geografia para se entender o todo na relação sociedade e natureza, relaciona-se com outras disciplinas. Assim, Santos (2020) diz que “O espaço deve ser considerado como uma totalidade, a exemplo da própria sociedade que lhe dá vida”. (SANTOS, 2020, p. 15). Os elementos do espaço, que são, segundo Santos (2020), “os homens, as firmas, as instituições, o chamado meio ecológico e as infraestruturas” (SANTOS, 2020, p. 16), juntos formam o espaço no todo.

Nessa conjuntura pode-se entender que os elementos do espaço estão justamente coadunados com a ideia do sentido ontológico e histórico do trabalho, pois o trabalho no espaço permeia as relações entre o homem e a natureza (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005;

SAVIANI, 2007; RAMOS, 2014). Portanto, essa noção que um dos professores de Geografia participante (PG06) tem sobre totalidade trazida através das saídas a campo, incluindo a articulação entre as dimensões da “cultura, ciência, trabalho” (CIAVATTA, RAMOS, FRIGOTTO, 2005; RAMOS 2014, 2017) está em conformidade com os preceitos que embasaram essa pesquisa.

**Quadro 2:** Categorias elaboradas do Tema 2 “Percepção dos professores de Geografia sobre saídas a campo contribuintes para uma formação humana integral” a partir da Análise Temática de Fontoura (2011).

<b>Pergunta: Descreva o que você entende por saídas a campo como contribuintes para uma formação humana integral?</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Unidades de Contexto</b>
<b>Perspectiva da totalidade</b>	<p>“A formação humana integral enseja que minha especialidade, no caso a Geografia, se relacione com a totalidade observada nas relações sociais.” PG01</p> <p>“Acredito que a atividade de campo tenha que ser interdisciplinar, envolvendo tanto disciplinas das áreas técnicas como da BNC.” PG03</p> <p>“Proporcionar o desenvolvimento das potencialidades, além da sala aula, do educando envolvendo as articulações possíveis entre a dimensões da cultura, ciência, trabalho e consciência.” PG06</p> <p>“São um elemento fundamental na construção do conhecimento geográfico” PG08</p>
<b>Relação entre sociedade e natureza</b>	<p>“Atividades de campo, conduzem discentes e docente à observarem e interagirem com espaços e paisagens do cotidiano e da vida dos sujeitos, trabalhando da perspectiva geográfica, mas atravessando a vida em sociedade, que em si não funciona fragmentada” PG01</p> <p>“As saídas de campo são convidativas à interpretação das múltiplas espacialidades responsáveis pela morfologia paisagística. São, portanto, recursos imprescindíveis à análise de fenômenos socioespaciais, cuja práxis converge para uma formação humana integral.” PG05</p>
<b>Teoria vinculada à prática (práxis)</b>	<p>“Acredito que promovam o contato com a realidade, experienciando teorias que são trabalhadas em sala de aula, possibilitando a construção de conhecimentos.” PG02</p> <p>“Indispensável para associar teoria e pratica, possibilitando um contato direto com o objeto de estudo. Saídas de campo permitem além da empiria, o contato com outras áreas do conhecimento, além de contribuir para a formação cidadã.” PG07</p> <p>“Levando os estudantes pra ter contato direto com alguma realidade ou alguma temática específica que está sendo estudada. Envolve uma metodologia, envolve uma série de procedimentos importantes pra que os conhecimentos sejam observados e analisados” PG10</p>

**Fonte:** Dados da Pesquisa (2022)

Entre as respostas dos docentes estão a que “A formação humana integral enseja que minha especialidade, no caso a Geografia, se relacione com a totalidade observada nas relações sociais” (PG01), e ainda, que “são um elemento fundamental na construção do conhecimento

geográfico” (PG08). E nesse sentido as saídas a campo são realmente oportunas pois contribuem para apreensão da totalidade do conhecimento através da realidade social observada em interação com o espaço para a construção do conhecimento geográfico (ALVES, 1997).

Inclusive a resposta de PG03, ressalta que “que a atividade de campo tenha que ser interdisciplinar, envolvendo tanto disciplinas das áreas técnicas como da BNC” (PG03). Essa é uma forma de envolver a oportuna contribuição desta pesquisa, de ir contra a fragmentação propiciada pela própria BNCC, propondo através da saída a campo de forma planejada, trazer uma educação integral e omnilateral. Sendo assim, o professor de Geografia através de saídas a campo de forma interdisciplinar, pode contribuir como proposta de resistência a essa precarização do conhecimento, preconizada pela BNCC, sendo uma ameaça também ao Ensino Médio Integrado, tal como ele é e foi instituído.

Seguindo a análise, a próxima categoria “Relação entre sociedade e natureza” indica que as respostas dos professores esclarecem que a formação humana integral se desenvolve através das saídas a campo, pois nelas é muito perceptível a relação sociedade e natureza. Assim, mais uma vez proferindo o que explicita Ramos (2014), tem-se a compreensão dos seres humanos como históricos e sociais. Nesta perspectiva, homens e mulheres produzem conhecimentos enquanto agem no mundo concreto para satisfazer suas necessidades subjetivas e sociais (RAMOS, 2014). Assim, a história da humanidade combina-se com a história da produção da existência humana e do conhecimento, é a história da apropriação da natureza para o homem, através do trabalho (SAVIANI, 2007; RAMOS, 2014, 2017), concordando com Santos (2020), que aborda toda essa relação entre o homem e a natureza mediada pelo trabalho. E ainda assim acrescentando Alves (1997) que vislumbra em sua pesquisa que num trabalho de campo para se ter o conhecimento da realidade concreta estudada tem que se atentar para pelo menos três abordagens: leituras sobre o local estudado, a observação da paisagem em si e ainda entrevistar e conhecer a população local. Nesse sentido, o autor ressalta que ao observar, sentir, analisar a refletir sobre a relação entre a sociedade e natureza, é preciso desenvolver um compromisso com a realidade investigada.

Outra categoria vinculada ao tema aqui proposto é sobre a “Teoria vinculada à prática (Práxis)”, sendo essencial, contribuindo também para uma formação humana integral nas saídas a campo. E aí traz-se de acordo com Ramos (2017) que “a teoria separada da realidade concreta torna-se abstrata. Pode-se afirmar então que um conhecimento de formação geral só adquire sentido quando reconhecido em sua gênese a partir do real e em seu potencial produtivo” (RAMOS, 2017, p.17). Concordando com Vázquez (1968), em relação à práxis, esta é

entendida como “atividade teórica e prática que transforma a natureza e a sociedade; prática, na medida em que a teoria, como guia da ação, orienta a atividade humana; teórica na medida em que esta ação é consciente” (KUENZER 2016, p. 6).

No geral, essa categoria revelou, através das unidades de contexto, que a teoria vinculada à prática remete a amplos conhecimentos favorecidos pelas teorias estudadas, sendo colocadas em contato com a realidade (PG02), em que além da empiria tem-se o contato com outras áreas do conhecimento (PG07), o que faz-se necessário uma metodologia, que envolva procedimentos necessários para observação e análise dos conhecimentos (PG10). Nesse mesmo viés, Costa (1998) refere que deve “haver uma integração do trabalho de pesquisa com a teoria. E uma atividade teórica pautada em especificidades da realidade” COSTA, 1998, p. 105).

Para Cruz (1997) “A pesquisa de campo representa uma possibilidade concreta de contato direto entre pesquisador e realidade estudada, o que permite a apreensão de aspectos dificilmente vislumbrados através somente do trabalho de gabinete” (CRUZ, 1997, p. 93). Assim percebe-se nas respostas dos participantes, que as saídas a campo favorecem a formação humana através da possibilidade de teoria vinculada a prática que proporciona.

Uma professora (PG04) especificou na perspectiva deste tema os espaços geográficos e não-formais para contribuir para uma formação humana integral em “visitas a empresas, museus, atividades culturais (teatro, etc.), locais diversos para explicar o espaço geográfico (praias, áreas rurais)” (PG04). Nesse sentido, reforça-se, segundo Corrêa (1996), “o tradicional objeto do trabalho de campo, a paisagem” (CORRÊA, 1996, p. 4). Seguindo este mesmo raciocínio e com relação ao embasamento teórico, Sansolo (2000), destaca que o “trabalho de campo é a base do conhecimento geográfico” (SANSOLO, 2000, p. 135). Contudo, o mesmo autor ressalta que o trabalho de campo, isoladamente não nos dá a totalidade da realidade, mas dá pistas para chegar à essência da realidade (SANSOLO, 2000):

Sobre o trabalho de campo, é uma atividade que possibilita uma leitura de parte da realidade a qual desejamos compreender, ou seja, a aparência, o fenômeno que expressa parte da essência desta realidade: a parte que podemos ver, ouvir, cheirar, tocar, dimensionar. No entanto, não nos dá a possibilidade de atingir a complexidade da totalidade da realidade, dando sim, pistas as quais poderemos seguir por caminhos que permitem um aprofundamento no fenômeno e através das quais poderemos chegar à essência da realidade.” (SANSOLO, 2000, p. 136)

Esse autor ainda reforça duas modalidades em que o trabalho de campo pode ocorrer: excursão geográfica e trabalho de campo para a pesquisa geográfica. No caso aqui, ressalta-se a excursão geográfica, a que ele considera mais comum no ensino da Geografia, para desenvolver nos alunos, desde as séries iniciais até o Ensino Médio, habilidades de “observação



e descrição, raciocínio indutivo e dedutivo e relações interpessoais e até mesmo na organização e registro de conhecimentos” (SANSOLO, 2000, p. 138). Inclusive, são aproveitadas como idéias, alguns destes locais aqui explicitados, para fazer parte do produto educacional, fruto desta pesquisa como um manual para realização de saídas a campo, que contribua para uma formação humana integral e omnilateral.

### Tema 3: Planejamento para saídas a campo

Pretendendo ressaltar a relevância do planejamento das saídas a campo, conforme descrevem os autores que abordam em suas pesquisas e produções o planejamento das saídas a campo como imprescindíveis para que sejam bem sucedidas e cumpram com aquele que deve ser o principal objetivo: a aprendizagem com significado (CRUZ, 1997; SANSOLO, 2000; VIVEIRO, DINIZ, 2009; CORRÊA FILHO, 2015; SILVA *et al.*, 2015; MAFRA, FLORES 2017). Que contribua para o desenvolvimento do processo de ensino e aprendizagem, como fonte de interação e integração e desenvolvimento científico, entre outros benefícios que podem ser potencializados por uma saída a campo bem planejada. Nesse contexto, contemplando este tema que versa sobre o “Planejamento para saídas a campo” (Quadro 3) será aqui em apenas uma e relevante categoria reunidas as unidades de contexto em que as respostas dos professores de Geografia constituem “Estratégias metodológicas” para serem incluídas nas saídas a campo.

**Quadro 3:** Categorias elaboradas do Tema 3 “Planejamento para saídas a campo” a partir da Análise Temática de Fontoura (2011).

<b>Pergunta: Como professor (a) de Geografia do Ensino Médio Integrado, se pudesse ter um manual para realização de saídas a campo, o que gostaria que ele abordasse?</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Unidades de Contexto</b>
<b>Estratégias Metodológicas</b>	<p>“Metodologias para realizar trabalhos de campo [...]” PG02</p> <p>“Objetivos, metodologias, conceitos trabalhados, avaliação do trabalho de campo.” PG03</p> <p>“Listagem, detalhamento, roteirização e relação entre potenciais locais de visitação com as ementas de Geografia dos cursos de nível médio integrado do IFRJ; proposição de modelos de relatório de campo para o público discente.” PG05</p> <p>“Problematizar a aula possibilita que os alunos mantenham o foco no objetivo daquela visita e não se dispersem.” PG07</p> <p>“Ferramentas e metodologias de abordagem de conteúdos nas aulas práticas” PG08</p> <p>“relacionar os conteúdos teóricos ao que vai ser visto na prática em campo, preferencialmente tentando fazer uma abordagem interdisciplinar, enfim que ajude a sistematizar o pré, durante e pós trabalho de campo [...] justamente tentando distanciar o que é um trabalho de campo do que é um passeio [...], é importante ter uma metodologia” PG10</p>

**Fonte:** Dados da pesquisa (2022)

Nessa categoria, os participantes relataram diversas sugestões que e gostariam que tivesse num manual para realização de saídas a campo, a saber: “abordagem de conteúdos em diferentes anos do Ensino Médio” (PG02); “objetivos, metodologias, conceitos trabalhados, avaliação do trabalho de campo” (PG03); “potenciais locais de visitação, relatório de campo com o público discente” (PG05); “problematizar a aula” (PG07); “ferramenta e metodologia de abordagem de conteúdos nas aulas práticas “ (PG08), e “relacionar os conteúdos teóricos ao que vai ser visto na prática em campo, preferencialmente tentando fazer uma abordagem interdisciplinar, enfim que ajude a sistematizar o pré, durante e pós trabalho de campo [...] justamente tentando distanciar o que é um trabalho de campo do que é um passeio [...], é importante ter uma metodologia” PG10.

A partir das respostas, o produto educacional em formato de manual para realização de saídas a campo, que foi um dos objetivos específicos desta pesquisa, abarcou essas sugestões, contemplando as necessidades destes professores de Geografia do EMI do IFRJ, para que os mesmos realizem as saídas que fizerem com seus alunos, estando preparados com acesso a esse suporte metodológico, para que possam planejar as saídas a campo de forma que as mesmas sejam bem sucedidas e contribuam para uma educação integral e para formar cidadãos críticos, capazes e que incentivem a produção de mudanças.

Foi relatado pela professora PG01 sobre a dúvida quanto à potencialidade de um manual para saídas a campo: “Tenho dúvidas se um manual não acabaria por engessar as abordagens possíveis em uma saída de campo. Porque, para além dos conceitos que se deseja abordar, o fundamental é o conhecimento, a pesquisa e preparação prévia para o que se deseja demonstrar em campo.” (PG01). Os autores Inglez (2018); Ferreira (2019) e Rosário (2021), através do ProfEPT, fizeram trabalhos de pesquisas bem sucedidas e com outras abordagens, produziram manuais, guias, roteiros para orientar professores e alunos em saídas a campo. Já a presente pesquisa, no conjunto com estas outras citadas é mais uma proposta de resistência à fragmentação do conhecimento. Propõe-se contribuir para uma formação humana integral e ainda, pretende gerar um manual para realização de saídas a campo “tentando distanciar o que é trabalho de campo do que é um passeio.” (PG10), conforme preconiza Lopes e Pontuschka (2019); Viveiro e Diniz (2009); Corrêa Filho (2015); Silva e Campos (2015). Desta maneira o presente manual pretende com os roteiros de saídas a campo sugeridos, proporcionar aos docentes material formativo que sirva de base para que eles exerçam sua autonomia em planejar o seu próprio roteiro de campo.

#### Tema 4: Vantagens e Desvantagens de se realizar saídas a campo

A categoria “Vantagens” (Quadro 4), liderou nas respostas dos professores de Geografia, que vêem mais vantagens do que desvantagens, quanto à articulação dos conteúdos trabalhados em sala de aula e vistos na prática, ajudando na construção dos conhecimentos, ajuda aos estudantes a criarem contatos com o mundo real, desenvolvendo a percepção dos mesmos. Desta forma as saídas a campo são verdadeiramente vantajosas para a construção do conhecimento que visa à formação humana integral e omnilateral (CORRÊA, 1996; SAN SOLO, 2000; SUERTERGARAY, 2002; CAMPOS, 2015).

**Quadro 4:** Categorias elaboradas do Tema 4 “Vantagens e Desvantagens de se realizar saídas a campo” a partir da Análise Temática de Fontoura (2011).

<b>PERGUNTA: Na sua opinião, quais são as principais possíveis vantagens e desvantagens pedagógicas para a utilização de saídas a campo relacionadas às suas aulas?</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Unidades de Contexto</b>
<b>Vantagens</b>	<p>“quando bem articuladas com os temas tratados em aula, de forma que estas saídas se conectem com os debates em aula” PG01</p> <p>“Só vislumbro vantagens, visto que tais saídas auxiliam os estudantes a criar contatos com o mundo real, desenvolvendo a percepção dos mesmos.” PG02</p> <p>“Não vejo desvantagens. A vantagem é possibilitar que o aluno observe empiricamente os conceitos e temas abordados na produção do espaço em sala de aula.” PG03</p> <p>“acho super importante para o processo de ensino aprendizagem aliando a teoria a prática empírica, torna os conteúdos mais significativos para os alunos”. PG07.</p> <p>“Ajuda na construção do conhecimento” PG08</p> <p>“colocar o aluno no espaço aonde aquele conteúdo ou aquela realidade abordada se desenrola. Ele vê o que está sendo discutido e analisando ou de forma teórica, vê como isso se desenrola no cotidiano, na vida real, no espaço geográfico.” PG10</p>
<b>Desvantagens</b>	<p>“A desvantagem está muito mais relacionada à logística muitas vezes necessária para viabilizar estas atividades, os riscos ao tirar os alunos da escola.” PG01</p> <p>“Por vezes não conseguimos realizar por falta de recursos (ônibus) ou colegas que possam acompanhar a turma, principalmente quando são alunos menores de idade.” PG04</p> <p>“comprometimento de aulas programadas por outros docentes no dia da saída de campo; eventual desinteresse discente que banalize a iniciativa da saída de campo como mero passeio escolar.” PG05</p> <p>“Eu sou nova na unidade por isso ainda não realizei nenhum tipo de trabalho de campo” PG07</p> <p>“As desvantagens são as dificuldades para conseguir realizar trabalho de campo ou muitas vezes o desconhecimento de como se realizar um trabalho de campo fazendo com que ele não vire um passeio necessariamente, quando há a intenção em fazer trabalho de campo.” PG10</p>

**Fonte:** Dados da pesquisa (2022).

Segundo Viveiro e Diniz (2009), Corrêa Filho (2015) e Mafra e Flores (2017) dificuldades que são considerados como desvantagens pelos professores participantes da pesquisa para realização de saídas a campo são explicitados neste Tema 4 “Vantagens e desvantagens de se realizar saídas a campo”. Entre as “Desvantagens” apontadas como uma das categorias destaca-se nas respostas dos professores, a questão da logística, e, incluindo a falta de recursos para ônibus, bem como riscos de tirar os alunos da escola; a questão de apoio e falta de colegas para acompanhar turmas ou até mesmo o desconhecimento de como se realizar trabalho de campo; entre outras desvantagens.

Um fato a destacar entre as respostas dos professores, diz respeito à inexperiência com a metodologia de ensino através de saídas a campo. Uma professora relata: “Eu sou nova na unidade por isso ainda não realizei nenhum tipo de trabalho de campo” PG07. A inexperiência é algo que pode trazer certa repulsa do professor não querer realizar saídas a campo. Estudos reforçam a ideia de que a um planejamento, e sendo ele, de preferência em conjunto, contribui para minimizar esse desconforto por realizar saídas a campo, ainda que o docente não tenha praticado esta metodologia anteriormente com seus alunos (CRUZ, 1997; CORRÊA FILHO, 2015; MAFRA, FLORES, 2017).

Mesmo que não arrolado no tema 4, foi ressaltado por uma professora sobre o cuidado com os sujeitos da pesquisa nas saídas a campo, e é um fato relevante a discutir.

Isso só ajuda o aluno a fazer esse *link* entre conteúdo, seja formal ou informal - porque muitas vezes a gente aborda conteúdo de forma informal - não só aquilo que é curricular nas instituições de ensino. Ele conseguir fazer esse *link* com a realidade. Ele vê a vida das pessoas, ele conversar com as pessoas, de preferência de uma forma sem objetificar essas pessoas, no sentido de não tornar elas, entendê-las somente como um objeto a ser estudado, que são seres humanos, enfim dar uma humanizada nesse olhar do estudante para aquelas questões que são abordadas e que precisam ser estudadas através do currículo formal ou através de coisas que não estão no currículo formal mas que a gente tensiona as instituições de ensino para que passem a abarcar, como por exemplo as desigualdades de gênero, questões étnico-raciais que, enfim no meu processo formativo, na graduação no mestrado e até no doutorado eram muito ausentes. Mais que são fundamentais para entender a sociedade brasileira e qualquer sociedade. Então mesmo as questões que não estão no currículo formal e que a gente precisa tensionar pra que elas passem a estar presente no ensino, essas questões também precisam ter uma abordagem teórico-metodológica e esse *link* entre o que é discutido, apresentado teoricamente e o mundo real onde os fatos se desenrolam. PG10

Nesta perspectiva, Suertergaray (2002) explicita que, “no processo, sujeito e o objeto se fundem”. Como por exemplo, no método dialético “o campo como realidade não é externo ao sujeito, o campo é uma extensão do sujeito” (SUERTERGARAY, 2002, p. 93-94). E nesse sentido atrela-se o conceito de práxis em que Suertergaray (2002) friza que “estamos no mundo para pensá-lo e transformá-lo” (p.94). Dando continuidade a essa abordagem esta autora ressalta

que a “pesquisa de campo é o conhecimento feito através da vivência em transformação” (SUERTERGARAY, 2002, p. 94). Já Lima (2020), conforme já citado aborda que “na prática da geografia escolar, da educação geográfica, as competências socioemocionais devem servir como guia poderoso para a formação de cidadãos comprometidos com seu tempo e seu espaço existenciais.” (LIMA, 2020, p. 24).

Alves (1997) faz menção à “empatia e a credibilidade do pesquisador” (p. 88) em relação às pessoas que vivem no espaço pesquisado, visitado, pessoas que vão contribuir para ampliar o entendimento da realidade espacial em estudo. Essa empatia facilita “uma maior aproximação” (ALVES, 1997, p. 88-89) quando necessário fazer até um “acompanhamento do cotidiano da vida” desses participantes. E nessa interação cotidiana por conta da pesquisa, pode-se perceber diferenças “jeito de falar, de segurar as coisas, de olhar, de vestir etc”. Sendo assim, na “diferença está a riqueza do relacionamento, pois nos costumes do outro tomo a dimensão de meus costumes e da humanidade que há entre nós” (COSTA, 1998, p. 105).

Outra consideração que pode ser levantada com esta na oportuna fala da PG10, é sobre o compromisso com os participantes dos resultados da pesquisa, seja em políticas públicas como mudanças necessárias no currículo integrado, por exemplo, melhorias, transformação da realidade, tomada de consciência da realidade concreta. Segundo Lacoste (1985) além da necessidade da teoria vinculada à prática como exercício da relação dialética, é necessário também enquanto responsabilidade do pesquisador, apresentar e discutir com os participantes da pesquisa, os resultados. É “preciso não parar a pesquisa, atitude negativa e perfeitamente irrealista, mas esforçar-se em comunicar os resultados aos homens e às mulheres que foram objetos delas, pois estes resultados conferem poder a quem os detém” (LACOSTE, 1985, p. 2).

Numa visita a campo os guias, moradores, transeuntes, moderadores, etc., são conhecedores dos locais visitados e são imprescindíveis para que se conheça mais do espaço geográfico em estudo. Não tem como conhecer um local sem conhecer as pessoas do local. Por isso tem que haver o compromisso ético-político com a realidade investigada que pode levar a transformação socioespacial em evidência.

Essa análise e discussão de dados, segundo relatos dos participantes da pesquisa à luz do referencial teórico, demonstram criticamente que as saídas a campo são proporcionadoras de uma formação humana integral e omnilateral no Ensino Médio Integrado. No capítulo seguinte, será apresentado como todo esse processo construtivo contribuiu para elaboração do Produto Educacional no formato de material formativo e profissional (Manual), que foi produzido como resultado da pesquisa. E após apreciação pelos professores de Geografia do IFRJ, este PE foi avaliado pelos mesmos participantes deste estudo.

## 5 PRODUTO EDUCACIONAL

### 5.1 DESCRIÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

A elaboração de uma dissertação é uma exigência do programa de Mestrado Profissional do ProfEPT, a outra exigência é um Produto Educacional, desenvolvido com base na pesquisa científica atrelada à temática dessa dissertação. Nesse contexto, este PE constitui-se um instrumento de ensino-aprendizagem para contribuir com o aperfeiçoamento do trabalho docente, no exercício da sua prática educativa, no caso aqui, junto aos educandos do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Rio de Janeiro (BRASIL, 2013a).

O Produto Educacional contribui para as práticas educativas de professores, solucionando problemas pontuais e específicos, mas corrobora também para que outras contribuições e pesquisas partam dele, ampliando sua potencialidade de ação contributiva. Assim reforçam Castman, Vieira e Pasqualli (2018) quando definem os Produtos Educacionais “como algo em movimento, dinâmico e representativo da realidade de cada espaço educacional investigado” (CASTMAN, VIEIRA, PASQUALLI, 2018, p. 118).

O PE proposto através dessa pesquisa em tela é um manual para realização de saídas a campo que objetiva cumprir o que consta na Lei 9394/96, DCN EB/2013b, BNCC/2018a e DCN EM/2018b e DCN EPT/2021 quando estes instrumentos legais indicam a relevância de se aliar a teoria à prática na formação humana integral tão relevante para a Educação Profissional e Tecnológica (EPT) em estabelecimentos de educação formal, estendendo essa práxis a espaços não-formais de educação. O Produto Educacional (PE) proposto neste estudo é um Manual, para ser utilizado por docentes de Geografia do IFRJ, na condução de seus alunos do Ensino Médio Integrado em saídas a campo. O mesmo, quanto à aplicabilidade, de acordo com Freitas (2021), poderá ser utilizado em outras instituições de ensino, ou por outros grupos sociais, visando à formação humana integral e emancipatória.

E quanto à formação humana integral, Ramos (2014) aborda que esta sugere superar o ser humano dividido historicamente pela divisão social do trabalho entre a ação de executar e a ação de pensar, dirigir ou planejar. E em relação à formação emancipatória, ressalta que a concepção emancipatória da classe de trabalhadores, implica na “mobilização da sociedade pela defesa do ensino médio unitário e politécnico que, conquanto admitisse a profissionalização, integrassem em si os princípios da ciência, do trabalho e da cultura” (RAMOS, 2014, p. 74). É necessário a teoria ser vinculada à prática (KUENZER, 2016), a interdisciplinaridade e o trabalho como princípio educativo, para uma formação humana integral, omnilateral, e

transformadora da realidade concreta em estudo (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005; RAMOS, 2014). Sendo assim, houve a motivação por parte da pesquisadora de fazer este manual para saídas a campo, para que o professor de Geografia, possa utilizá-lo no preparo e realização das saídas a campo que fizer com seus alunos, de acordo com os princípios norteadores do Ensino Médio Integrado nos Institutos Federais do Rio de Janeiro.

O PE conterà ainda, o referencial de “uma ação pedagógica crítica, ou seja, a Pedagogia Histórico-Crítica” de acordo com Saviani (2013). Amparada no materialismo histórico-dialético, a Pedagogia Histórico-Crítica (PHC) propõe uma educação transformadora, pois se apropria do estudo das culturas historicamente construídas pela humanidade, as quais não foram acessíveis às classes e aos grupos menos favorecidos. Assim, considera-se relevante tratar da relação entre educação e trabalho, e, em seguida, apoiar-se da metodologia de ensino de forma dialética, seguindo os passos da Pedagogia Histórico-Crítica: prática social inicial; problematização; instrumentalização; catarse; e prática social. Para trabalhar a PHC, Gasparin (2012) aborda uma sequência de ações que explicitam de forma didática como utilizar esta pedagogia em práticas pedagógicas.

Assim, de acordo com estes cinco fundamentos da Pedagogia Histórico-Crítica descritos acima se pretende, que professores de Geografia estejam bem preparados e elaborem plano de desenvolvimento para as saídas a campo com seus alunos, embasados por Gasparin (2012), primeiramente, partindo da prática social inicial, para identificação de problemas sociais comuns a alunos e professores, combinando preocupação coletiva com o senso comum. Que se vale do que o aluno através das suas vivências tem de conhecimento prévio sobre a temática a ser estudada no espaço a ser visitado. Em seguida, na fase de problematização dá-se início a transformação do conhecimento popular em erudito, onde os alunos buscam questões a serem resolvidas com base nos conteúdos acumulados pela humanidade para entenderem o problema levantado.

Para dar suporte nesta ação vem a instrumentalização, com o conhecimento teórico-científico através de conteúdos escolares ensinados pelos professores e apreendidos pelos alunos para entendimento e resolução de problemas iniciais, proporcionando assim, uma nova forma de compreender a prática social inicial, o que culmina no passo seguinte: a catarse. Dando continuidade a esse processo chega-se a prática social como retorno para o ponto de chegada da prática educativa, prática esta que contribui para formular medidas mitigadoras para o problema inicial levantado. Gasparin (2012) ressalta que a prática social final expressa que o aluno se apropriou do conteúdo e aprendeu, por isso cria condições de saber e aplicar.

Na perspectiva da PHC, segundo Nascimento e Sgarbi (2015), por exemplo, as saídas

a campo podem ser realizadas com os alunos, objetivando “identificar e pesquisar os problemas ambientais e sociais decorrentes do mau uso dos recursos naturais” (NASCIMENTO; SGARBI, 2015, p. 81), e, com a instrumentalização, os alunos de forma prática e teórica podem intervir na situação e minimizá-la ou erradicá-la.

De acordo com (NASCIMENTO; SGARBI, 2015, p. 81) “esse movimento prática-teoria-prática não ocorre de forma linear, mas em espiral, em círculos crescentes que permitem ao aluno uma busca contínua de novos conhecimentos, não estando, dessa forma, o conhecimento acabado”.

Este PE tem a finalidade de colaborar com a formação docente e discente através da potente metodologia de ensino que é a saída a campo. Na perspectiva da formação, a partir da abordagem das saídas a campo, a formação docente poderá ocorrer no momento em que o mesmo planeja sua atividade e também quando na sua práxis pedagógica, oportuniza aos discentes, em espaço não-formal de educação, uma formação humana em todas as suas dimensões. Desta forma, este manual se constituirá como um convite a planejar e participar de uma saída a campo de forma a contribuir com uma educação que contempla o estudo do contexto histórico e geográfico da região a ser visitada, bem como relações socioeconômicas e do mundo do trabalho ali identificadas.

Este produto educacional foi produzido para também diminuir o fosso entre as práticas de saídas a campo, na Educação Profissional e Tecnológica, onde os docentes de Geografia atuam, e de como é na universidade onde os mesmos estudaram. Deve-se fazer com que os educandos não vejam estas atividades em espaços não-formais de educação, como passeios, simplesmente, mas sim, proporcionando uma aprendizagem com significado para eles, contribuindo para o conhecimento crítico dos estudantes e para ação transformadora da realidade concreta, na saída a campo identificada. E, ainda, despertar no discente, o desejo e inspiração por escolha de área técnica e/ou acadêmica, como por exemplo, áreas profissionais atreladas ao Meio Ambiente e Sustentabilidade (professor de Geografia, de Biologia, Geógrafo, Tecnólogo ou Técnico em Turismo, etc.), entre outras áreas que os alunos mais se identifiquem e tenham oportunidade de estar em contato com elas nas saídas a campo.

## 5.2 ELABORAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Este Produto Educacional (PE) trata-se de um Manual para saídas a campo, como resultado da pesquisa intitulada “Saídas a Campo: Como podem contribuir para uma educação integral?”, desenvolvida dentro do programa de Mestrado Profissional em Educação



Profissional e Tecnológica (ProfEPT) – do Instituto Federal do Rio de Janeiro - Campus Mesquita, dentro da linha de pesquisa de Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT) e do Macroprojeto propostas metodológicas e recursos didáticos em espaços formais e não formais de ensino na EPT. O presente manual, conforme a Figura 1, foi produzido para ser utilizado por docentes de Geografia de todos os *campi* do IFRJ, na condução de estudantes do Ensino Médio Integrado em saídas a campo. Também pode ser utilizado em outras instituições de ensino ou por outros grupos sociais, visando à formação humana integral e omnilateral.

**Figura 1.** Capa do Manual para realização de saídas a campo



Fonte: Elaborada pela autora (2022)

A escolha da temática partiu da comparação entre as experiências acadêmica e profissional da pesquisadora. Primeiramente como estudante de Geografia na Universidade Federal Fluminense (UFF), em que as saídas a campo eram feitas, partindo de um planejamento prévio do professor junto à turma, em que eram ensinados primeiro os conhecimentos teóricos relativos ao trabalho de campo, além de serem dadas todas as orientações necessárias. Quando ocorria a saída a campo de fato, os graduandos estavam em mais um momento de aprendizado, tendo contato com a realidade e atrelando a teoria à prática. Após esta saída a campo, sempre era pedido um relatório de campo. Com isso, acontecia a organização da construção do conhecimento e do entendimento por completo do conteúdo dado.

Devido ao fato de as saídas a campo serem essenciais para estudos do espaço geográfico, esta pesquisa e o desenvolvimento do produto educacional a ela vinculado, se efetivou com a participação dos professores de Geografia do IFRJ. E entre as respostas dos mesmos ao questionário aplicado, ficou evidente que a saída a campo é uma metodologia de ensino de relevante potencial educativo e que pode ajudar aos professores na sua práxis pedagógica. A pesquisa com os professores participantes, também deixou claro que a saída a campo contribui para uma aprendizagem contextualizada e com muito mais significado em relação aos conteúdos escolares, e que ao ser realizada de maneira interdisciplinar, tendo o trabalho como princípio educativo, com vínculo entre a teoria e a prática, contribui para a formação humana integral dos estudantes do Ensino Médio Integrado.

Este PE tem como base a demonstração de que as saídas a campo, quando bem planejadas por professores e bem embasadas para esse fim, contribuem para um melhor aprendizado e reflexão dos conteúdos que são passados em sala de aula podendo ser vivenciados e melhor absorvidos quando complementados em espaços não-formais de educação. Este manual poderá ser aplicado em visita a diversos espaços geográficos, sendo espaços não-formais de educação como museus, Áreas de Proteção Ambiental, fábricas, praias, praças, entre outros locais próprios para saídas a campo.

O presente Manual para saídas a campo tem a Pedagogia Histórico-Crítica como concepção pedagógica, por Saviani (2013), e a didática para a Pedagogia Histórico-Crítica, conforme Gasparin (2012), contendo os passos desta concepção pedagógica de forma didática inserida no planejamento e condução de saídas a campo, visando uma formação humana integral, omnilateral e contribuinte para transformação social.

Este Manual contém roteiros para realização de saídas a campo de três espaços não-formais de educação, pois são espaços diferentes “da escola onde pode ocorrer uma ação

educativa.” (JACOBUCCI, 2008, p. 56). São ainda, considerados, na perspectiva geográfica, “espaços”, de acordo com Santos (2006), pois constituem um conjunto “indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações” (SANTOS, 2006, p. 12). São estes os três espaços para os quais foram feitos os roteiros: Floresta da Tijuca, Museu do Pontal e Fábrica da Parmê, ambos localizados no município do Rio de Janeiro – RJ. Então, uma floresta, um museu e uma fábrica, estes locais são ótimas realidades diferenciadas a serem apreendidas de forma a atrelar a teoria dos conteúdos curriculares à prática, podendo ser trabalhados de forma interdisciplinar, enfatizando o trabalho como princípio educativo.

Tem-se desta forma oportunidades para uma formação humana integral e omnilateral, para uma aprendizagem com significado culminando com a transformação social. Reforça-se que o objetivo aqui não é entregar um material pronto, mas auxiliar o professor no desenvolvimento de seu trabalho de saídas a campo, com um arcabouço de informações, apresentando os espaços aos docentes para que os mesmos criem seu próprio material de saídas a campo.

Foi realizada e explicitada nos Capítulos 3 e 4 (Metodologia e Discussão dos Resultados) a pesquisa feita com os professores de Geografia do IFRJ de forma online com questionário do *Google Forms*. Sendo assim, os participantes relataram diversas sugestões com o que eles gostariam que tivesse num manual para realização de saídas a campo, o que se procurou contemplar no Produto Educacional aqui proposto. Uma dessas sugestões, e bem completa dos passos que se deve conter um planejamento para saídas a campo, destacamos aqui: “relacionar os conteúdos teóricos ao que vai ser visto na prática em campo, preferencialmente tentando fazer uma abordagem interdisciplinar, enfim que ajude a sistematizar o pré, durante e pós trabalho de campo [...] justamente tentando distanciar o que é um trabalho de campo do que é um passeio [...], é importante ter uma metodologia” PG10. Nesta perspectiva, e dividido pelos momentos da saída a campo, de acordo com Corrêa Filho (2015), foram dadas outras sugestões pelos participantes da pesquisa, as quais foram muito bem-vindas para construção do produto educacional, incluídas no manual para realização de saídas a campo segundo os passos da Pedagogia Histórico-Crítica (GASPARIN, 2012; SAVIANI, 2013). A saber:

1º momento: planejamento – “Objetivos, metodologias [...]” PG03; “Listagem, detalhamento, roteirização [...]” PG05; “e relação entre potenciais locais de visita com as ementas de Geografia dos cursos de nível médio integrado do IFRJ” PG05; “abordagem de conteúdos em diferentes anos do Ensino Médio” PG02;

2º momento: operacionalização - momento da atividade de campo em si, “Ferramentas

e metodologias de abordagem de conteúdos nas aulas práticas” PG08; “abordagem interdisciplinar”. PG10; “problematizar a aula” PG07;

3º momento: socialização e verificação da aprendizagem - socialização em sala de aula, além da verificação da aprendizagem e apresentação dos resultados aos participantes da saída a campo. “Proposição de modelos de relatório de campo para o público discente.” PG05; “avaliação do trabalho de campo” PG03.

Nesse sentido o produto educacional sendo um manual para realização de saídas a campo, o qual é um dos objetivos específicos desta pesquisa, procurou abarcar estas sugestões, contemplando as necessidades destes professores de Geografia do Ensino Médio Integrado do IFRJ. Sendo assim estes docentes poderão realizar as saídas que fizerem com seus alunos, estando preparados com acesso a esse suporte metodológico, para que possam construir seus próprios planejamentos das saídas a campo de forma que sejam bem-sucedidas e contribuam para uma educação integral e para formar cidadãos críticos, capazes e que incentivem a produção de mudanças.

Na confecção deste manual que contém os passos para uma educação integral através de saídas a campo, foram elaborados três roteiros adaptáveis a qualquer que seja o trabalho de campo que se queira realizar. Estes roteiros conterão primeiramente, de acordo com a Pedagogia Histórico-crítica, as percepções dos alunos quanto aos conteúdos a serem estudados relacionados com a saída a campo proposta. Seguindo-se a isso, vem o momento da problematização, ou seja, submeter as percepções iniciais dos alunos a um processo crítico de questionamento (ANASTASIOU; ALVES, 2004). Após essa etapa, na perspectiva interdisciplinar, ocorre a indicação para estudos prévios de conteúdos em aulas teóricas expositivas (OLIVEIRA, 2014), relacionados com a temática da aula de campo, seja conteúdo das áreas de ciências naturais ou humanas ou até mesmo de linguagens, matemática e ainda de áreas técnicas. Deverá conter, logo após, instruções para que os alunos se comportem de maneira investigativa e holística no local visitado – com câmera fotográfica ou celular, caderneta para apontamentos – assim os estudantes realizarão observações, anotações e poderão obter imagens do local (OLIVEIRA, 2014). Deve-se ter também muita atenção por parte dos estudantes e perguntas aos professores acompanhantes, ou ao guia no local, ou ainda, aos moradores do entorno – conforme orientação dos docentes. Os passos finais tratarão de indicar quais as ações para produção de resultados dos achados destes estudos, em espaços formais atrelados a espaços não-formais de educação. Podem ser elencadas sugestões de debates, rodas de conversa, grupos de pesquisa, mostra de estandes, oficinas, representativos de toda a formação teórico-prática e reflexiva da saída a campo em questão. Desta forma:

Assim entendida, a educação é vista como mediação no interior da prática social global. A prática é o ponto de partida e o ponto de chegada. Essa mediação explicita-se por meio daqueles três momentos [...] Problematização, instrumentação e catarse. Assinalo também que isso corresponde, no processo pedagógico, ao movimento que se dá, no processo do conhecimento, em que se passa da síncrese à síntese pela mediação da análise, ou, dizendo de outro modo, passa-se do empírico ao concreto pela mediação do abstrato (SAVIANI, 2013, p. 120-121).

Vale ressaltar que para a confecção deste manual para realização de saídas a campo, foram necessários sete meses no total incluindo confecção, aplicação e avaliação da primeira versão do PE. E, contando com a contribuição dos professores de Geografia do EMI do IFRJ obtendo-se uma segunda versão a qual foi editada e diagramada dentro destes sete meses de confecção do manual.

O Produto Educacional desenvolvido através deste estudo foi materializado no formato de um Manual para realização de saídas a campo. Ao disponibilizar o PE nessa versão, idealizou-se que seria uma forma prática e abrangente de apresentar roteiros norteadores de saídas a campo para Educação Profissional e Tecnológica visando à formação humana integral. Portanto, acredita-se que esse seja um material acessível e contributivo para o planejamento de professores de Geografia em saídas a campo, e que pode ser adaptado para diferentes contextos educacionais na perspectiva interdisciplinar, tendo o trabalho como princípio educativo e a teoria vinculada à prática.

O presente Manual segue junto com a dissertação e pode ser acessado através de PDF, de QR CODE, a partir do *link*:

[https://drive.google.com/drive/folders/10B\\_T7ezCucpGE4vr8ji4Sd4nizWzZyeO?usp=sharing](https://drive.google.com/drive/folders/10B_T7ezCucpGE4vr8ji4Sd4nizWzZyeO?usp=sharing)

### 5.3 AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL

Visando efetivar a aplicação deste Produto Educacional (PE), qual seja o manual para realização de saídas a campo, primeiramente ele foi submetido, por meio de e-mail institucional, de forma individual, aos mesmos 10 professores de Geografia do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Rio de Janeiro que responderam ao primeiro questionário/formulário. Nesta oportunidade, os professores tiveram acesso ao manual para leitura e apreciação dele.

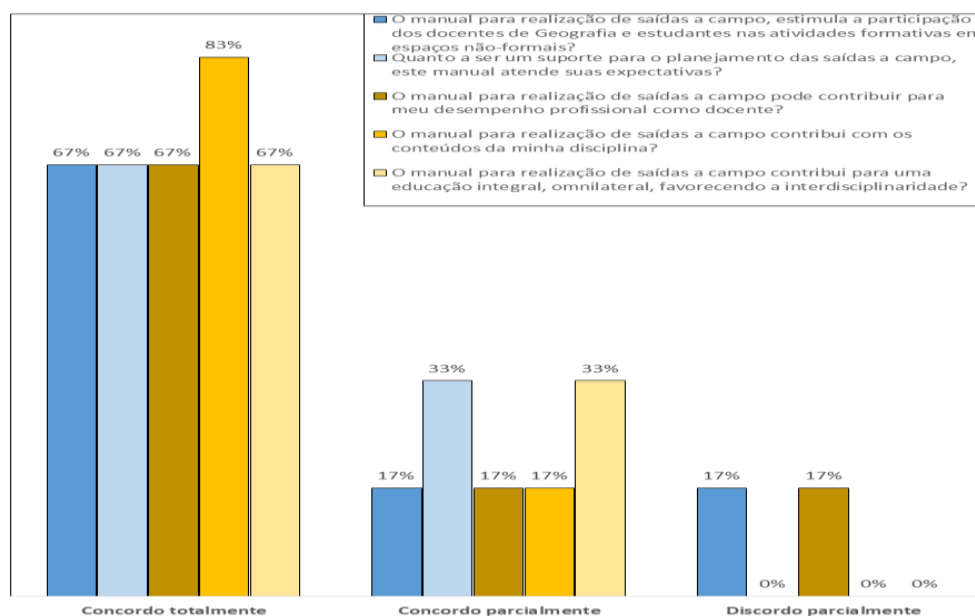
Seguiu-se a avaliação do manual, segundo Freitas (2021), etapa essencial após o desenvolvimento e aplicação do PE. Esta ação foi desenvolvida através de um questionário de forma online através de formulários *Google Forms*, com 5 questões fechadas contendo alternativas de concordância ou não com a proposta em uma escala gradual, além de 4 questões

abertas para detalhamento das percepções dos professores sobre o manual e possíveis sugestões que eles tivessem a acrescentar. O questionário foi enviado aos professores de Geografia do IFRJ do Ensino Médio Integrado também de forma individual.

A partir desta avaliação pretendeu-se, com os resultados alcançados, concluir que o manual se constitui como um instrumento com potencial para atividades formativas de docentes de Geografia e estudantes do Ensino Médio Integrado no IFRJ. E ainda pode colaborar com a formação humana integral em outras instituições e de outros grupos/movimentos sociais.

Dos 10 professores de Geografia do Ensino Médio Integrado do IFRJ que participaram da primeira fase da pesquisa sobre a percepção deles em relação à formação humana integral e saídas a campo, 6 destes, após apreciação do manual para realização de saídas a campo, deram a devolutiva avaliando este Produto Educacional, através de suas respostas ao segundo questionário online. Das 5 questões fechadas, cada uma tendo as seguintes opções: concordo totalmente, concordo parcialmente, discordo parcialmente, discordo totalmente e não quero responder, os 6 professores deram a devolutiva nesta avaliação, conforme o gráfico correspondente à Figura 2.

**Figura 2.** Avaliação do manual para realização de saídas a campo



Fonte: Dados da pesquisa (2023)

A avaliação dessas questões fechadas demonstrou a percepção docente do manual para realização de saídas a campo, considerando que o mesmo contribui para formação humana integral. Tanto estimulando a participação de docentes de geografia e estudantes nas atividades

formativas em espaços não-formais de educação, quanto como suporte para planejamento das saídas a campo, atendendo as expectativas dos mesmos. Os professores consideraram que o manual pode contribuir também para o desempenho profissional deles como docentes e ainda contribui com os conteúdos da disciplina de Geografia. Por fim, consideraram nesta avaliação, que o manual para realização de saídas a campo contribui para uma educação integral, omnilateral, favorecendo a interdisciplinaridade.

Nesta perspectiva, concorda-se com Cruz (1997), Lopes e Pontuschka (2009), e Corrêa Filho (2015) que ressaltam sobre o planejamento e organização como condição primordial para que o trabalho de campo seja bem sucedido em todas as suas etapas. Ainda reforçando essa consideração, tem as colocações de Mafra e Flores (2017) quando apontam uma das dificuldades de se fazer saídas a campo que é a própria falta de preparo na formação docente. Os mesmos autores enfatizam a necessidade de que “as atividades de campo nos cursos de licenciatura em Geografia contemplem as dimensões didático-pedagógicas dessa metodologia de ensino na formação dos professores, preparando-os melhor para utilizar bem a prática de campo em sua prática pedagógica na educação básica” (MAFRA, FLORES, 2017, p. 14). Considerando essa necessidade, autores como Marques *et al.* (2014); Albuquerque e Santana (2015) apontam, no Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência (PIBID) para estudantes de graduação, vinculado à cursos de Licenciatura em Geografia, atividades formativas de saídas a campo com alunos em escolas públicas. Assim, os futuros docentes podem ter contato em sua formação inicial, de como planejar, organizar roteiros e saberem conduzir alunos da educação básica em saídas a campo de forma que contribua para formação integral dos educandos, incluindo ainda a reflexão crítica do espaço estudado.

Sendo assim, infere-se que as saídas a campo contribuem para o amadurecimento e desenvolvimento da experiência na prática docente. Inclusive percebeu-se nos estudos relatados por Albuquerque e Santana (2015), que há os passos da Pedagogia Histórico-Crítica na construção das etapas das saídas a campo realizadas (prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final). Com possibilidade para uma aprendizagem com significado e reflexão crítica da realidade encontrada favorecendo a transformação social. Esta consideração de Albuquerque e Santana (2015) identifica-se com a presente pesquisa, bem como com o produto educacional, através dela produzido. Daí depreende-se a relevância deste manual também para docentes que, na formação inicial não tiveram essa oportunidade de PIBID vinculada às saídas a campo.

Vale ressaltar que não houve nenhum docente de Geografia participante, discordando totalmente do manual ou que não tenha respondido as questões anteriormente elencadas na

Figura acima. Houve apenas 17% dos professores que discordaram de forma parcial quanto ao fato de o manual estimular a participação de docentes de Geografia e estudantes nas saídas a campo. E também somente 17% dos docentes participantes discordaram parcialmente que o manual pode contribuir para o desempenho profissional como docente.

A partir dos resultados encontrados nessas questões fechadas, pode-se concluir que o manual para realização de saídas a campo constitui-se como um instrumento com potencial para atividades formativas de docentes de Geografia e estudantes no Instituto Federal do Rio de Janeiro. É de se reconhecer que este Produto Educacional contribui para formação humana integral e omnilateral, aliando a teoria à prática, favorecendo a interdisciplinaridade e o estímulo ao trabalho como princípio educativo.

Foram ainda apontados, através de análise temática por Fontoura, (2011) dois temas: Tema 5 “Análise e sugestões para o manual de saídas a campo” e o Tema 6: “Vantagens deste manual para realização de saídas a campo”. Estes temas são resultados das respostas das 4 questões abertas do mesmo questionário de avaliação do PE que foi respondido pelos professores de Geografia.

No Tema 5 que se segue, os professores de Geografia sinalizaram sugestões variadas e de grande relevância para o aprimoramento deste Produto Educacional, conforme apontado no Quadro 5. Tais sugestões foram elencadas em três categorias. A primeira categoria que trata sobre o que poderia ser “Acrescentado no manual”, PG01 destacou a necessidade de se fazer “pontos de parada ou de observação” ao longo do percurso da saída a campo. Nesses “pontos de parada ou de observação”, o professor pode explicitar para seus alunos algumas características naturais ou humanas da paisagem. PG01 sinaliza que esta é uma estratégia tão enriquecedora de conhecimento já no trajeto para saída a campo, quanto o aprendizado que acontece no destino final, e esta sugestão foi plenamente acrescentada no manual.

Outro ponto a frisar do mesmo PG01, é que foi sugerido a “necessidade de levantamento de dados socioeconômicos do entorno e das áreas onde se localizam os destinos finais” (PG01). PG01 ainda complementa que isto pode ser feito pelos discentes, orientados pelos professores. Como esta é uma atividade para potencializar o conhecimento dos estudantes através das saídas a campo, foi também contemplado no manual, este acréscimo. Ressaltando a necessidade de o aluno levantar dados sobre a área em estudo e de seu entorno é que isto contribui para uma educação emancipatória e para autonomia destes estudantes, o que fica muito bem reforçado com Freire (1987) quando enfatiza da necessidade de uma educação emancipatória, “é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador



‘bancário’, supera também a falsa consciência do mundo” Freire (1987, p.48). E assim, segundo Sansolo (2000), os estudantes podem vivenciar o conhecimento através das pesquisas, com leitura elaborada por eles mesmos, possibilitando “aos educandos uma postura crítica e criativa diante da realidade vivenciada” (SANSOLO, 2000, p. 139).

**Quadro 5: Análise e sugestões para o Manual de Saídas a Campo**

<b>Perguntas: Dê sua sugestão do que poderia ser acrescentado no manual para realização de saídas a campo. Dê sua sugestão do que poderia ser mudado no manual para realização de saídas a campo. Dê sua sugestão do que poderia ser tirado do manual para realização de saídas a campo.</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Unidades de Contexto</b>
<b>Acrescentar no manual</b>	<p>O trajeto a ser percorrido, o que pode ser observado ao longo do percurso pode ser tão enriquecedor quanto o destino em si. Então, a depender da localização da unidade escolar, penso ser fundamental estabelecer eventuais "pontos" de parada ou de observação.” PG01</p> <p>“Acho que pode ser acrescentada a necessidade de levantamentos de dados socioeconômicos do entorno e das áreas onde se localizam os destinos finais dos campos. Isso poderia ser feito pelos próprios discentes, sob a orientação dos professores.” PG01</p> <p>“Sobre o campo para a Floresta, acho essencial acrescentar uma discussão sobre Espaço Urbano da Cidade do Rio de Janeiro (ele se aplicaria a qualquer floresta localizada no estado do Rio de Janeiro integrada a uma área urbana). Nas demais propostas, vi que isso já está considerado”. PG01</p> <p>“Os dias e horários de funcionamento dos locais deveria ser também incluído. Pensando principalmente sobre todos estes locais, por mais que sejam abertos ao público, considero fundamental um contato prévio e, pensando na fábrica, um local privado, orientações sobre que tipo de contato e pedido de permissão formal para visitas me parecem importantes também de serem informados.” PG01</p>
<b>Mudar no manual</b>	<p>“Sugestão do que levar de acordo com visitas em diferentes ambientes” PG02</p> <p>“Detalhamento do circuito de visitação, de modo a especificar as estratégias previstas em cada ponto de parada nos locais estudados.” PG05</p>
<b>Retirar do manual</b>	<p>“Achei bem sintético, objetivo. A princípio manteria o que já possui.” PG01</p> <p>“Não há.” PG02</p> <p>“Sem sugestões.” PG09</p>

**Fonte:** Dados da pesquisa (2023)

Ainda sobre o que de relevante acrescentar no manual, tem-se outra contribuição de PG01 ao reforçar que “sobre o campo para a floresta, acho essencial acrescentar uma discussão sobre Espaço Urbano da Cidade do Rio de Janeiro” (PG01). Como relevante tema a ser trabalhado, e devido a Floresta da Tijuca ser considerada uma das maiores do mundo em termos

de floresta urbana, é necessário aprofundar conteúdos relacionados ao Espaço Urbano da Cidade do Rio de Janeiro. Esta ação se faz necessária devido à grande influência do global no local diante da economia globalizada, principalmente no decorrer do século XXI, conforme (CORRÊA, 1996; ELIAS, 1999). Sendo assim “no trabalho de campo, que envolve uma reflexão crítica em sua concepção e realização, deve-se estar atento às complexas relações entre o local, a região, o Estado-Nação e o global, entre diferentes escalas de apreensão da realidade” (CORRÊA, 1996, p. 5).

PG01 sugere que seja acrescentado no manual “os dias e horários de funcionamento dos locais; considerado “contato prévio [...] na fábrica, um local privado, orientações sobre que tipo de contato e pedido de permissão formal para visitas” (PG01). Foram então incluídas, atrelado a cada roteiro sugerido no manual para realização de saídas a campo (floresta, museu e fábrica), estas informações de contato telefônico, e-mail, endereço, dias e horário de funcionamento, bem como informação de como conseguir agendamento nesses espaços. Esta ação faz parte do planejamento prévio, bastante valorizado por vários autores como Cruz (1997), Campos (2015), Corrêa Filho (2015), entre outros.

Com relação à categoria do que “Mudar no manual”, PG02 sugere que seja referenciado o “que levar de acordo com visitas em diferentes ambientes” (PG02). Por exemplo, Suertegaray (2002), resgata algumas questões, relatando que uma boa máquina, assim como as novas tecnologias ajudam na “leitura do campo”, mas não bastam, pois “a leitura expressa em ambos os casos, exige e deixa evidente o método e a visão de mundo do observador” (SUERTEGARAY, 2002, p. 96).

Nessa perspectiva, foi verificado que o manual para realização de saídas a campo contempla esta sugestão, pois explicita um conjunto de materiais a serem levados, que serve para quaisquer saídas a campo. Porém, foi acrescentado no manual, conforme a sugestão de PG02, que, conforme cada local, o professor fazendo contato previamente com o espaço não-formal de educação, pode verificar a necessidade de mais algum material, além dos que já foram apresentados no Produto Educacional. E aí vale ressaltar segundo Elias (1999) que para “mostrar um retrato do presente, resultado das ações atuais e de suas interações com as rugosidades de sistemas técnicos do passado, os diferentes meios de comunicação (programas de rádio, telejornais e, principalmente a imprensa escrita)” (ELIAS, 1999, p. 106) constituem fontes de informação de grande relevância a serem consideradas sobre determinados espaços a serem visitados. E para complementar, Suertegaray (2002) ressalta que “a realidade movimenta-se com maior velocidade do que o seu registro escrito e, muito mais, do que a produção científica de sua interpretação” (SUERTEGARAY, 2002, p. 106). Então é

extremamente necessário arrolar o que é preciso levar, além do que consultar e a quem consultar em uma saída a campo para melhor obter informações e construir conhecimento sobre o espaço estudado.

Já PG05 ressalta que deve haver “detalhamento do circuito de visitação, de modo a especificar as estratégias previstas em cada ponto nos locais estudados” (PG05). Assim percebemos nas pesquisas esse detalhamento do circuito de visitação muito bem elaborados, contribuindo para o ensino-aprendizado relacionado ao espaço não-formal de educação como um todo, evidenciando em cada parada suas especificidades teórico-práticas (MARQUES *et al.* 2014; CARVALHO, OLIVEIRA, 2015; CORRÊA FILHO, 2015). Dessa forma, e em resposta a esta sugestão, foi complementado no manual que deve ser feito o contato prévio do professor com o local, para definição desse detalhamento, que os próprios responsáveis nos espaços a serem visitados informarão ao docente. Assim o professor pode incluir este detalhamento do circuito de visitação em seu planejamento, bem como estratégias em cada ponto de parada nos locais estudados.

A categoria que tratou sobre o que “Retirar do manual” que os docentes de Geografia leram e analisaram, pensando na saída a campo com o uso deste material como suporte para o planejamento, os mesmos foram unânimes em dar respostas indicativas de que não há nada a ser retirado, inclusive PG01 informou que achou “bem sintético, objetivo. A princípio manteria o que já possui” (PG01). Verifica-se com a análise dessa categoria, a satisfação dos docentes de Geografia do EMI do IFRJ, quanto ao conteúdo do Produto Educacional aqui construído.

Em relação ao Tema 6: “Vantagens deste manual para realização de saídas a campo”, mostrado através do Quadro 6, percebeu-se na análise, que os professores que o avaliaram foram unânimes em responderem que o manual ajuda na “organização” de saídas a campo, conforme PG02 e PG04; pode ainda, “incentivar mais professores a realizar estas saídas” (PG01). Nesse sentido Corrêa Filho (2015) ressalta que “o trabalho de campo precisa ser previamente planejado dentro de uma proposta pedagógica viável, no sentido de buscar resultados desejados” (CORRÊA FILHO, 2015, p. 53) e complementando esta consideração vem Cruz (1997) evidenciando que “o planejamento prévio de um trabalho de campo é condição *sine qua non* para que o mesmo seja bem sucedido” (CRUZ, 1997, p. 93).

Os docentes de Geografia viram como vantagem, também, o “sequenciamento e sistematização de atividades prévias; formato flexível e adaptável a outros destinos” (PG05). Percebe-se aí que o objetivo deste manual foi alcançado, pois ele sistematiza atividades prévias relativas às saídas a campo sobre o viés da Pedagogia Histórico-Crítica, que favorecem o trabalho docente. A evidência, por PG05, de que este Produto Educacional tem formato flexível

e adaptável a outros destinos, reforça que esta intenção foi contemplada e percebida na avaliação. Pois o manual construído através desta pesquisa, favorece a autonomia docente para montar o seu próprio roteiro a partir dos que foram sugeridos (Floresta da Tijuca, Fábrica da Parmê e Museu do Pontal), adaptando-os a outros destinos e objetivos. Assim também temos as pesquisas de Albuquerque e Santana (2015), Inglez (2018), Ferreira (2019) e Rosário (2021), que brilhantemente desenvolvem roteiros de saídas a campo adaptáveis a outras finalidades, mas sempre buscando a formação humana integral dos discentes, além do desenvolvimento da prática docente nesta metodologia de ensino da Geografia.

**Quadro 6:** Vantagens deste Manual para realização de saídas a campo

<b>Pergunta: Quais as reais vantagens de se fazer uma saída a campo tendo como suporte este Manual?</b>	
<b>Categorias</b>	<b>Unidades de Contexto</b>
<b>Vantagens</b>	<p>“Pode incentivar mais professores a realizarem estas saídas.” PG01</p> <p>“Favorece a organização dos docentes e discentes.” PG02</p> <p>“A organização.” PG04</p> <p>“Sequenciamento e sistematização de atividades prévias; formato flexível e adaptável a outros destinos; elenca impressões esperadas dos discentes como ingrediente decisivo às atividades de culminância.” PG05</p> <p>“O planejamento da atividade de saída de campo é fundamental para propiciar clareza e transparência dos objetivos gerais e específicos aos atores envolvidos no processo educacional. Auxilia em melhor compreensão dos objetos/fenômenos em questão.” PG06</p> <p>“Conciliar o trabalho (saída) de campo em si com a necessidade de sistematizar os conteúdos e experiências vivenciados na saída a campo.” PG09</p>

**Fonte:** Dados da pesquisa (2023)

Outras vantagens apontadas foram que o manual “auxilia em melhor compreensão dos objetivos/fenômenos em questão” (PG06). E, ainda que, “concilia o trabalho (saída) de campo em si com a necessidade de sistematizar os conteúdos e experiências vivenciadas na saída a campo” (PG09), concordando com Lacoste (1985, p. 20) quando ressalta que o “trabalho de campo para não ser somente um empirismo, deve articular-se à formação teórica que é, ela também, indispensável” (LACOSTE, 1985, p. 20). Então todo esse vislumbamento teórico-prático potencializado através do planejamento de saída a campo com este manual é bastante oportuno, pois além de favorecer a práxis – teoria relacionada à prática segundo Kuenzer (2016), contempla oportunidades de saídas a campo interdisciplinares, podendo ser realizadas de forma a vincular o trabalho como princípio educativo (FRIGOTTO, CIAVATTA, RAMOS, 2005; RAMOS, 2014). Contribuindo assim, para formação do ser humano em suas múltiplas dimensões, levando à formação humana integral e omnilateral dos estudantes do Ensino Médio

Integrado do IFRJ.

Com toda esta avaliação e análise feitas, evidencia-se que o manual para realização de saídas a campo, constitui-se como um produto educacional com potencial para atividades formativas de docentes de Geografia e estudantes do Ensino Médio Integrado no IFRJ. E ainda pode colaborar com a formação crítica em outras instituições e de outros grupos/movimentos sociais.

## 6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por meio do Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT), a pesquisadora aqui desenvolveu o estudo que culminou na dissertação e produto educacional a ela vinculado. A experiência da pesquisadora a levou à pesquisa que ora se conclui sobre “Saídas a campo: como podem contribuir para uma educação integral?”. Desta forma, quando na graduação de licenciatura em Geografia, a pesquisadora participou de diversos trabalhos de campo, planejados pelos docentes, em espaços geográficos e não-formais. Estas saídas a campo, atreladas à teoria e posterior relatório de campo, proporcionavam o aprendizado do conteúdo dado com maior aproveitamento, isto porque os graduandos eram postos em contato direto com a realidade em estudo.

Visando colaborar com as saídas a campo planejadas por professores de Geografia do Ensino Médio Integrado do Instituto Federal do Rio de Janeiro, para uma formação humana integral, a pesquisadora desenvolveu, com o auxílio do seu orientador, o estudo para evidenciar a potencialidade das saídas a campo. Nessa fase da pesquisa, com a revisão bibliográfica, levantou-se todo o arcabouço teórico conceituando a formação humana integral em si, o EMI, a teoria vinculada à prática (práxis), a interdisciplinaridade, o trabalho como princípio educativo, os espaços não-formais de educação, enfim, todo esse referencial com foco na EPT. Incluindo também a conceituação de espaço e saídas a campo, completando o embasamento teórico deste estudo e confirmando, assim, esta metodologia de ensino da Geografia como relevante potencial de aprendizado.

Na fase seguinte, contou-se com os próprios professores de Geografia do IFRJ, para saber dos mesmos sobre suas percepções em relação à formação humana integral e as saídas a campo, bem como de suas experiências em fazê-las, incluindo ainda vantagens e desvantagens atribuídas. Através da discussão dos resultados por análise temática, identificou-se que os docentes participantes da pesquisa consideram a potencialidade dessa metodologia de ensino da Geografia como contribuinte para uma formação humana integral e omnilateral dos educandos. Os mesmos, também sugeriram o que pode conter num manual para realização de saídas a campo, que foi a proposta da pesquisadora para o produto educacional, resultante deste estudo. Este manual foi construído, aproveitando as sugestões dos docentes de Geografia, e sobre as bases da Pedagogia Histórico-Crítica (PHC), por se entender que esta é uma proposta pedagógica que através de seus passos (prática social inicial, problematização, instrumentalização, catarse e prática social final) é capaz de desenvolver saídas a campo visando a uma formação humana integral e omnilateral, ou seja os estudantes sendo formados

tanto na perspectiva profissional, quanto na cidadã. Portanto, na concepção em que a pessoa seja formada em suas múltiplas dimensões, incluindo a ciência, trabalho, tecnologia e cultura, tanto para os conhecimentos geográficos, sócio-históricos além dos técnicos, tem-se a contribuição interdisciplinar das saídas a campo. Neste sentido, foram inseridos no manual três roteiros: da Floresta da Tijuca, da Fábrica da Parmê e do Museu do Pontal.

O PE aqui desenvolvido está disponível em sua versão final em QR CODE e PDF e foi aplicado e avaliado com a participação dos professores de Geografia na forma de questionário online por conta das restrições pela pandemia de Covid-19, que acontecia desde o início desse estudo. Como não se sabia quando terminariam estas restrições pela pandemia, optou-se, então, que a pesquisa fosse toda em ambiente online. Os docentes, após apreciação do manual para realização de saídas a campo, avaliaram que o mesmo contribui para formação do ser humano em suas múltiplas dimensões, levando à formação humana integral dos estudantes do EMI do IFRJ, trazendo um aprendizado com significado e contextualizado para os educandos. Os docentes também deram sugestões de melhorias a serem acrescentadas ou mudadas para aperfeiçoamento deste produto educacional. Além disso, ressaltaram as vantagens de se fazer saídas a campo tendo este manual como suporte para planejamento desta atividade, podendo ser um grande incentivador tanto dos docentes quanto dos discentes.

A pesquisa sobre a percepção dos professores em relação às saídas a campo, revelou ainda que mesmo os docentes sendo a maioria doutores, os mesmos não tiveram na graduação formação voltada para realização de saídas a campo com alunos da educação básica. De maneira que este PE vem colaborar também para esta formação e preparo do professor, pois contém roteiros de saídas a campo segundo os passos da PHC, para que os professores de Geografia sintam-se mais embasados para planejarem as saídas a campo que fizerem com seus alunos, para que as mesmas sejam bem sucedidas. Nesse sentido, tanto na EPT do IFRJ, quanto em outras modalidades e sistemas de ensino, é necessário se ter um manual como esse.

A análise por revisão bibliográfica identificou que este não foi o primeiro estudo e produto educacional trazendo tal temática, ainda que as abordagens encontradas fossem outras. Sugere-se então, com a presente pesquisa, como resistência à precarização do ensino e à fragmentação do conhecimento trazidos pela BNCC, que se continuem estes estudos sobre a potencialidade das saídas a campo, nos diversos campos em que ela pode atuar trazendo uma educação integral e emancipatória. Para além da EPT, também, para pesquisadores, para a educação básica como um todo e ainda para graduação, é essencial esta ferramenta de ensino para a formação humana integral que contribui para a transformação da realidade concreta apresentadas nos estudos e pesquisas vinculadas às saídas a campo.

## REFERÊNCIAS

ALBUQUERQUE, B. M. C.; SANTANA, F. T. M. As Práticas Pedagógicas do Projeto “Geografia vai a Feira” realizado pelo PIBID/CAP - UERJ. **GEOSABERES: Revista de Estudos Geoeducacionais / UFC**, Fortaleza, vol. 6, núm. 1, pp. 84-97, julho-diciembre, 2015, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza, Brasil.

ALVES, V. Notas de pesquisa de campo. **GEOUSP**, São Paulo, n.2, pp. 85-89, 1997.

AMORIM JÚNIOR, I. A.; CAMPOS, R. P. C. Ensino de Ciências no ambientes costeiros. *In*: CAMPOS, R. P. C. (org.). **Aulas de campo para alfabetização científica: práticas pedagógicas escolares**. Vitória: Ifes, v. 6, p. 31-53, 2015.

ANASTASIOU, L. G. C.; ALVES, L. P. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. Joinville: Univille, 2004.

ARAÚJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. *In*: FRIGOTTO, G. (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento / Gaudêncio Frigotto, organizador**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, p. 249-266, 2018

ARAUJO, R. M. L.; FRIGOTTO, G. Práticas pedagógicas e ensino integrado. **Revista Educação em Questão**, [S. l.], v. 52, n. 38, p. 61–80, 2015. DOI: 10.21680/1981-1802.2015v52n38ID7956. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/7956>. Acesso em: 26 maio 2022.

BRASIL. [Constituição (1937)]. **Lex: Constituição dos Estados Unidos do Brasil, de 10 de novembro de 1937**. Rio de Janeiro, RJ: Presidência da República, [1937]. [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao37.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao37.htm). Acesso em: 30 abr. 2023.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 30 abr. 2023.

BRASIL. CAPES. **Documento de Área 2013**. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Diretoria de Avaliação, 2013a.

BRASIL. **Decreto nº 2.208, de 17 de abril de 1997**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 42 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 18 abr. 1997. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/d2208.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d2208.htm) >. Acesso em: 12 set. 2021.

BRASIL. **Decreto Nº 5.154, de 23 de julho de 2004**. Regulamenta o § 2º do art. 36 e os arts. 39 a 41 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 23. Jul. 2004. Disponível em: Acesso em: 12 set. 2021.



BRASIL. **Decreto Nº 5.478, de 24 de junho de 2005**. Institui, no âmbito das instituições federais de educação tecnológica, o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos – PROEJA. Brasília, DF, 24 jun. 2005.

BRASIL. Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 12 ago. 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 10 maio 2022.

BRASIL. Lei nº 7.044 de 18 de outubro de 1982. Altera dispositivos da Lei nº 5.692, de 11 de agosto de 1971, referentes a profissionalização do ensino de 2º grau. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 19 out. 1982.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 23 dez. 1996. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm). Acesso em: 12 maio 2021.

BRASIL. Lei 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 10 jan. 2001.

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nos 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei no 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei no 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei no 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 17 fev. 2017. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13415.htm) >. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br>. Acesso em: 15 jun. 2021.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2018b.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. **Resolução CNE/CEB nº 4, de 8 de dezembro de 1999**. Institui as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico. Diário Oficial da União: seção 1, Brasília, DF, p. 229, 22 dez. 1999. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004\\_99.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/rceb004_99.pdf). Acesso em: 15 mar. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. **Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia – Um novo modelo em Educação Profissional e Tecnológica**. Concepção e Diretrizes. Brasília, 2010. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livreto\\_institutos.pdf](http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/livreto_institutos.pdf). Acesso

em: 10 jan. 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica** / Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013b.

BRASIL. **PARECER CNE/CEB nº 39**, de 8 de dezembro de 2004. Aplicação do Decreto nº 5.154/2004 na Educação Profissional Técnica de nível médio e no Ensino Médio. Brasília, DF: 8 de dezembro de 2004.

BRASIL. **Resolução CNE/CEB nº 1, de 3 de fevereiro de 2005**. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o Ensino Médio e para a Educação Profissional Técnica de nível médio às disposições do Decreto nº 5.154/2004. Diário Oficial, Poder Executivo, Brasília, DF, 11 mar.2005. Publicado no DOU em 11 março de 2005.

BRASIL. **Resolução CNE/CP nº 1, de 5 de janeiro de 2021**. Define as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional e Tecnológica. Brasília, DF, 2021. Disponível em:  
[http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com\\_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category\\_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192](http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=167931-rcp001-21&category_slug=janeiro-2021-pdf&Itemid=30192). Acesso em: 22 nov. 2021.

CALLAI, H. C.; MORAES, M. M. Educação geográfica, cidadania e cidade. **Revista Acta Geográfica do curso de Geografia Universidade Federal de Roraima (UFRR)**. Boa Vista, Edição Especial, p. 82-100, 2017. Disponível em: <https://doi.org/10.18227/2177-4307.acta.v11iee.4771>. Acesso em: 30 mar. 2023.

CALLAI, H. C. Educação geográfica para a formação cidadã. **Revista de Geografia Norte Grande**, 70: 9-30, 2018. Disponível em <https://www.scielo.cl/pdf/rgeong/n70/0718-3402-rgeong-70-00009.pdf>. Acessado em: 29 mar. 2023.

CAMPOS, C. R. P. A saída a campo como estratégia de ensino de Ciências: reflexões iniciais. **Revista Eletrônica Sala de Aula em Foco**, Vitória, v. 1, n. 2, p. 25-30, 2012.

CAMPOS, C. R. P. (org.). **Aulas de campo para alfabetização científica: práticas pedagógicas escolares**. Vitória: Ifes, v. 6, 2015, 284p. ISBN 978-85-8263-092-1.

CARVALHO, M. C., OLIVEIRA, E. A. M. Sequência didática: Explorando o patrimônio da cidade de Vila Velha/ES por meio da aula de campo. *In*: CAMPOS, R. P. C. (org.). **Aulas de campo para alfabetização científica: práticas pedagógicas escolares**. Vitória: Ifes, v. 6, 2015. p. 215-242.

CASTANHO, M. E. L. M. Professores e Inovações. *In*: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. L. M. (orgs.). **O que há de novo na educação superior: do projeto pedagógico à prática transformadora**. Campinas, SP: Papirus, 2000. p. 75-92.

- CASTELLAR, S. M. V. **Educação geográfica: a psicogenética e o conhecimento escolar**. Caderno Cedes, v. 25, n. 66, p. 209-225, 2005. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/s0101-32622005000200005>. Acesso em: 28 mar. 2023.
- CASTMAN, A. S., VIEIRA, J. A., PASQUALLI, R. Inovações na sala de aula da Educação Profissional e Tecnológica: Revendo Posições e Tendências. *In*: SOUZA, F. C. S., NUNES, A. O. **Temas em educação profissional e tecnológica** (orgs.). Campos dos Goytacazes, RJ: Essentia, 2019. p. 99-114.
- CASTMAN, A. S., VIEIRA, J. A., PASQUALLI, R. Produtos educacionais na formação do mestre em educação profissional e tecnológica. **Educitec**, Manaus, v. 04, n. 07, p. 106-120, jun. 2018.
- CIAVATTA, M. **A Educação Profissional e Tecnológica: o desafio de administrar o caos legalizado**. Jornada Pedagógica, Bahia: 2021. Disponível em: <http://jornadapedagogica.educacao.ba.gov.br/wp-content/uploads/2021/03/A-EPT-E-O-DESAFIO-DE-ADMINISTRAR-O-CAOS-LEGALIZADO.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2021.
- CIAVATTA, M. O Ensino Integrado, A Politecnia e a Educação Omnilateral. Por que lutamos? **Trabalho & Educação**, Belo Horizonte, v. 23, n. 1, p. 187–205, 2014. Disponível em: <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 24 jun. 2021.
- COLÓQUIO PRODUÇÃO DE CONHECIMENTOS DE ENSINO MÉDIO INTEGRADO: DIMENSÕES EPISTEMOLÓGICAS E POLÍTICO-PEDAGÓGICAS, 2010, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: EPSJV/Fiocruz, 2014. Disponível em: <https://www.epsjv.fiocruz.br/sites/default/files/1232.pdf>. Acesso em: 18 jul. 2021.
- CORRÊA FILHO, J. J. **Aula de Campo: como planejar, conduzir e avaliar?** Petrópolis, RJ: Vozes, 2015.
- CORRÊA, R. **Trabalho de campo e globalização**. Mimeo: 1996.
- COSTA, R. O trabalho de campo na pesquisa. **GEOUSP**, São Paulo: n. 3, 1998.
- COUTINHO, Maria Clara. **Metodologia de Investigação de Ciências Sociais e Humanas: Teoria e Prática**. Coimbra: Almedina, 2018.
- CRUZ, R. de C. A. da. Os caminhos da pesquisa de campo em geografia. **GEOUSP Espaço e Tempo**, São Paulo, v. 1, n. 1, p. 93-97, 1997.
- DAVID, C. Trabalho de campo: limites e contribuições para a pesquisa geográfica. **Revista do Departamento de Geografia / UERJ**, Rio de Janeiro, n.11, p. 19-24, 2002.
- ELIAS, D. Trabalho de campo: notas teórico-metodológicas. **GEOUSP Espaço e Tempo**, São Paulo, v. 3, n. 1, p. 97-108, 1999.
- FARIAS, R. A. Educação profissional na Rede FAETEC. *In*: FRIGOTTO, G. (Org.). **Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento**. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p.

281-294.

FERREIRA, M. A. **Aula de campo como instrumento da educação ambiental: uma experiência inovadora no Rio Apodi-Mossoró.** 2019. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2019.

FONTOURA, H. A. Tematização como proposta de análise de dados na pesquisa qualitativa. *In: FONTOURA, H. A. (Org) Formação de professores e diversidades culturais: múltiplos olhares em pesquisa.* Niterói: Intertexto, 2011.

FREIRE, P. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Cortez & Moraes, 1979. Disponível em [https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/Paulo%20Freire%20-%20Conscientiza%C3%A7%C3%A3o\\_pp.5-19.pdf](https://www.fpce.up.pt/ciie/sites/default/files/Paulo%20Freire%20-%20Conscientiza%C3%A7%C3%A3o_pp.5-19.pdf). Acesso em: 18 jul. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia do oprimido.** 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, P. **Política e educação.** 5. ed. São Paulo: Cortez, 1993.

FREITAS, R. Produtos Educacionais na área de ensino da CAPES: o que há além da forma?. **Educação Profissional e Tecnológica em Revista**, [S. l.], v. 5, n. 2, p. 5-20, 2021. DOI: 10.36524/profept.v5i2.1229. Disponível em: <https://ojs.ifes.edu.br/index.php/ept/article/view/1229>. Acesso em: 24 out. 2022.

FRIGOTTO, G. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. **Ideação**, Foz do Iguaçu, v. 10, n. 1, p. p.41–62, 2010. DOI: 10.48075/ri.v10i1.4143. Disponível em: <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143>. Acesso em: 24 out. 2022.

FRIGOTTO, G. Indeterminação de identidade e reflexos nas políticas institucionais formativas dos IFs. *In: FRIGOTTO, G. (Org.). Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento.* Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018a. p. 125-149.

FRIGOTTO, G. Projeto societário, ensino médio integrado e educação profissional: o paradoxo da falta e sobra de jovens qualificados. *In: FRIGOTTO, G. (Org.). Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento.* Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018b. p. 41-62.

FRIGOTTO, G.; CIAVATTA, M.; RAMOS, M. **Ensino médio integrado: concepção e contradições.** 1.ed. São Paulo: Cortez, 2005.

GASPARIN, J. L. **Uma didática para a Pedagogia Histórico-Crítica.** 5. ed. Campinas: Autores Associados, 2012.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** 6. ed. São Paulo : Atlas, 2008.

GIORDANI, A. C. **Geografia Escolar: a mediação pedagógica na autoria de objetos de aprendizagem por alunos.** 2010. Dissertação (Mestrado em Geografia e Geociências, Área de

Concentração em Análise Ambiental e Dinâmica Espacial) - Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria - RS, 2010. Disponível em:  
<https://repositorio.ufsm.br/bitstream/handle/1/9322/GIORDANI%2c%20ANA%20CLAUDIA%20CARVALHO.pdf?sequence=1&isAllowed=y>. Acesso em: 29 mar. 2023.

GOMES, G. G.; CAMPOS, R. P. C. Aprendendo ciências no Museu Histórico de Anchieta. *In*: CAMPOS, R. P. C. (org.). **Aulas de campo para alfabetização científica: práticas pedagógicas escolares**. Vitória: Ifes, v. 6, 2015. p. 243-271.

GRAMSCI, A. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. 4a Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1982.

HILL, M., HILL, A. **Investigação por questionário**. 2. ed. Lisboa: Silabo, 2002.

INGLEZ, Í. S. S. **Aulas de campo como estratégia de integração entre espaços educativos não formais e escola: o Rio Pardo como local para abordar uma educação ambiental**. 2018. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal do Espírito Santo, Vitória, 2018.

JACINTO, A. *et al.* Pedagogia Histórico-Crítica, Educação Ambiental e Movimentos Sociais: Reflexões a partir de uma aula de campo na praia de Camburi (Vitória – ES). **Revistaea**, Vitória, 2021. Disponível em: <https://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=4149>. Acesso em: 20 jun. 2021.

JACOBUCCI, D. F. C. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da aula científica. **Em Extensão**, Uberlândia, v. 7, p. 55-66, 2008.

KAYSER, B. **O geógrafo e a Pesquisa de Campo**. Seleção de Textos-Teoria e Método, Nº 1 1, São Paulo, AGB, pp.25-46, 1985.

KOSENIESKI, É. **Trabalho de Campo**. Contribuições do curso de Geografia- Licenciatura da UFFS ao ensino e à pesquisa. Chapecó: UFFS, 2022

KUENZER, A. Z. O trabalho como princípio educativo. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 68, p.21-28, fev., 1989. Disponível em  
<http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1118/1123>. Acesso em: 13 jul. 2022.

KUENZER, A. Z. Trabalho e escola: a aprendizagem flexibilizada. *In*: REUNIÃO CIENTÍFICA REGIONAL DA ANPEDM- XIANPED SUL. 2016, Curitiba. **Anais [...]**. Curitiba/PR, 2016. p. 1 – 22. Disponível em:  
<http://www.anpedsul2016.ufpr.br/portal/wpcontent/uploads/2015/11/Eixo-21-Educao-e-Trabalho.pdf>. Acesso em: 13 maio 2021.

LACOSTE, Y. **A pesquisa e o trabalho de campo: um problema político para pesquisadores, estudantes e cidadãos**. Seleção de Textos-Teoria e Método, Nº 1 1, São Paulo, AGB, pp.1-23, 1985.

LIMA, I. Uma Geografia emocional antirracista na sala de aula. **Giramundo**, Rio de Janeiro, v.7, n. 14, p. 13 - 28, jul./dez . 2020.

LOPES, C. S.; PONTUSCHKA, N. N. Estudo do meio: teoria e prática. **Geografia**, Londrina, v. 18, n. 2, 2009. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/>. Acesso em: 14 jan. 2022.

MAFRA, M. V. P.; FLORES D. A. C. Trabalho de Campo no Ensino da Geografia na Educação Básica: Dificuldades e Desafios para os Professores. **Revista de Ensino de Geografia**, Uberlândia, v. 8, n. 15, p. 6-16, jul./dez. 2017. Disponível em: <http://www.revistaensinogeografia.ig.ufu.br/>. Acesso em: 21 jul. 2021.

MANACORDA, M. A.. **Il marxismo e l'educazione**. Roma: Armando Armando, 1964.

MARQUES, A. C. S. *et al.* Trabalho de campo enquanto Metodologia Inclusiva: Estudo de Caso sobre inclusão de um aluno portador de atrofia muscular. *In: VII CONGRESSO BRASILEIRO DE GEÓGRAFOS*, 2014, Vitória. **Anais [...]**. Vitória/ES, 2014. p. 1-11. Disponível em: <http://www.cbg2014.agb.org.br/site/anaiscomplementares?AREA=5>. Acesso em: 03 set. 2021.

MARX e ENGELS. **A ideologia alemã**. Portugal, Martins Fontes, s.d.

MARX, K. **O capital**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MORAIS, N. S. **A formação, o livro didático e o cinema novo**: uma proposta guia instrucional para o filme Deus e o diabo na terra do sol de Glauber Rocha. 2020. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) – Instituto Federal do Paraná, Curitiba, 2020.

MORIN, E. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Tradução de Catarina Eleonara Silva. 6. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

NASCIMENTO, F. N.; SGARBI, A. D. Educação Ambiental Crítica em Ambientes Costeiros do Estado do Espírito Santo. *In: CAMPOS, R. P. C. (org.). Aulas de campo para alfabetização científica*: práticas pedagógicas escolares. Vitória: Ifes, v. 6, 2015. p. 77-104.

NEVES, B. M. *et al.* Cenários do PROEJA no Rio de Janeiro: algumas aproximações. *In: FRIGOTTO, G. (Org.). Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia*: relação com o ensino médio integrado e o projeto societário de desenvolvimento. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2018. p. 205-222.

OLIVEIRA, A.P.L. Análise da Exposição sobre as atividades das aulas de campo nos ecossistemas recifais. **Revistaea**, Alagoas: 2014. Disponível em: <https://www.revistaea.org/artigo.php?idartigo=1877>. Acesso em: 14 jul. 2021.

PEIXOTO, E. M. M. Interdisciplinaridade e análise da produção científica: apontamentos a partir da concepção materialista e dialética da história. **Filosofia e Educação**, v. 5, n. 2, p. 120-165, outubro de 2013. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/rfe/article/view/8635398/3191>. Acesso em: 12 jul. 2021.

PIRES, M. F. C. Multidisciplinaridade, interdisciplinaridade e transdisciplinaridade no

ensino. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**. UNESP, v. 2, n. 2, p. 173-182, 1998. Disponível em: <<http://hdl.handle.net/11449/30363>>. Acesso em: 04 abr. 2023.

PITANO, S. de C.; NOAL, R. E. Paulo Freire e a Geografia: Diálogos com Milton Santos. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 21, n. 1, p. 78–86, 2017. DOI: 10.5902/2236499421881. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/geografia/article/view/21881>. Acesso em: 24 ago. 2022.

POMBO, O. Interdisciplinaridade e integração dos saberes. **Liinc em Revista**, [S. l.], v. 1, n. 1, p. 3-15, 2006. DOI: 10.18617/liinc.v1i1.186. Disponível em: <https://revista.ibict.br/liinc/article/view/3082>. Acesso em: 05 abr. 2023.

RAMOS, M. N. Concepção do ensino médio integrado. In: ENCONTRO INTERCAMPI DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL – EIEP, 1., 2017, Rio de Janeiro. **Anais [...]**. Rio de Janeiro: CEFET, 2017. p. 1-30. Disponível em: <https://tecnicadmiwj.files.wordpress.com/2008/09/texto-concepcao-do-ensino-medio-integrado-marise-ramos1.pdf>. Acesso: 18 jul. 2021.

RAMOS, M. N. **História e política da educação profissional**. 1ª ed. Coleção Formação Pedagógica. Volume V. Curitiba: Instituto Federal do Paraná, 2014. Disponível em: <http://curitiba.ifpr.edu.br/wpcontent/uploads/2016/05/Hist%C3%B3ria-e-pol%C3%ADtica-daeduca%C3%A7%C3%A3o-profissional.pdf>. Acesso em: 17 jul. 2021.

RAMOS, M. N.; FRIGOTTO, G. Resistir é Preciso, Fazer Não é Preciso. **Cadernos de Pesquisa em Educação - PPGE/UFES**, Vitória, a. 14, v. 19, n. 46, p. 26-47, jul./dez. 2017.

REIS, F. R. *et al.* Saídas a campo: possibilidades de ensino e aprendizagem em ambiente não formal. **Ciência em Tela – NUTES/UFRJ**, Rio de Janeiro, RJ, v. 10, n.1, p. 1-11, 2017. Disponível em: <http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/1001es.pdf>. Acesso em: 30 jun. 2021.

RIBEIRO, M. S. *et al.* Saídas a Campo: Análise de estudos realizados na perspectiva inclusiva para Ensino de Geografia. In: Anais da Semana Acadêmica do IFRJ Campus Mesquita. **Anais [...]**. Mesquita (RJ) IFRJ Campus Avançado Mesquita, 2022. p.1-10. Disponível em: <https://www.even3.com.br/anais/anaissemanamesquita/546829-SAIDAS-A-CAMPO--ANALISE-DE-ESTUDOS-REALIZADOS-NA-PERSPECTIVA-INCLUSIVA-PARA-ENSINO-DE-GEOGRAFIA>. Acesso em: 25 fev. 2023.

RODRIGUES, R. Formação Cidadã e Educação Política: Princípios para uma Educação Geográfica Contemporânea. **Revista Espaço e Geografia**, [S. l.], v. 23, n. 1, p. 283-308, 2022. Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/espacoegografia/article/view/40260>. Acesso em: 01 abr. 2023.

ROSÁRIO, R. **A aula de campo como projeto interdisciplinar para a Educação Profissional e Tecnológica**. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica) - Instituto Federal do Paraná, Curitiba, 2021.

SANSOLO, D. G. O trabalho de campo e o ensino de geografia. **GEOUSP Espaço e Tempo**, São Paulo, v. 4, n. 1, p. 135-145, 2000.

SANTOS, M. **A Natureza do Espaço: Técnica e Tempo, Razão e Emoção** / Milton Santos. 4. ed. 2. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2006.

SANTOS, M. **Espaço e método** / Milton Santos. 5. ed. 3. reimpr. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo, 2020.

SANTOS, M. **Por uma geografia nova: Da Crítica da Geografia a uma Geografia Crítica**. 6. ed. 3. reimpr. São Paulo: EDUSP, 2021.

SAVIANI, D. Trabalho e Educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, v. 12, n. 34, p. 152-165, 2007.

SAVIANI, D. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 11.ed. rev. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

SCHOR, T. Notas de pesquisa: a difícil tarefa de fazer recortes. **GEOUSP Espaço e Tempo**, São Paulo, v. 4, n. 2, p. 125-128, 2000.

SCHWANTES, J. **O trabalho em campo no ensino da Botânica nos cursos de Ciências Biológicas**: contribuições para o processo de ensino voltado para a educação ambiental. Canoas. 2008. Dissertação (Mestrado em Ensino de Ciências e Matemática) - Universidade Luterana do Brasil, Canoas - RS, 2008. Disponível em: <http://www.ppgecim.ulbra.br/teses/index.php/ppgecim/article/view/94/88>. Acesso em: 20 jun. 2021.

SENICIATO, T.; CAVASSAN, O. Aulas de campo em ambientes naturais e aprendizagem em ciências – um estudo com alunos do ensino fundamental. **Ciência & Educação**, Bauru, v. 10, n. 1, p. 133-147, 2004.

SILVA, A. Natureza do trabalho de campo em geografia humana e suas limitações. **GEOUSP**, São Paulo, n. 1, 1982.

SILVA, M. S. *et al.* Aprendendo Geologia e Geomorfologia no Parque Estadual Pedra Azul-ES: Uma prática pedagógica em educação ambiental. *In*: CAMPOS, R. P. C. (org.). **Aulas de campo para alfabetização científica**: práticas pedagógicas escolares. Vitória: Ifes, v. 6, 2015. p. 106-122.

SILVA, S. S.; CAMPOS, R. P. C. Introdução: Aulas de campo como metodologia de ensino – fundamentos teóricos. *In*: CAMPOS, R. P. C. (org.). **Aulas de campo para alfabetização científica**: práticas pedagógicas escolares. Vitória: Ifes, v. 6, 2015. p. 17-30.

SUERTERGARAY, D. Pesquisa de campo em geografia. **Geographia**, Niterói, Ano IV, n. 7, 2002.

TOPOLSKI, C.; BUDKE, B. J.; GENGNAGEL, C. L. **Trabalho de Campo como metodologia para o ensino de Geografia**: do Ensino Superior a Educação Básica., 14º Encontro Nacional de Prática de Ensino de Geografia Políticas, Linguagens e Trajetórias. São Paulo. Campinas: Universidade Estadual de Campinas, p. 3395-3405, 2019.



VASCONCELOS, R. M. O. T. **Um olhar sobre a prática docente no Ensino Médio Integrado em uma unidade da Rede Federal de Educação Profissional e Tecnológica em Pernambuco**. 2014. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Pernambuco, Caruaru, 2014.

VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1968.

VIVEIRO, A. A.; DINIZ, R. E. S. Atividades de campo no ensino das ciências e na educação ambiental: refletindo sobre as potencialidades desta estratégia na prática escolar. **Ciência em tela**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 1-12, 2009. Disponível em: <http://www.cienciaemtela.nutes.ufrj.br/artigos/0109viveiro.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2021.

# MANUAL PARA SAÍDAS A CAMPO

## COM BASE NA FORMAÇÃO HUMANA INTEGRAL



ADRIANA MARIANA MACHADO DOS SANTOS  
CHRISTIAN CARLÉTTI

## APÊNDICE B – REGISTRO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO



### Registro de Consentimento Livre e Esclarecido

(De acordo com as Normas das Resoluções CNS nº 510/16)

Você está sendo convidado para participar da pesquisa **Saídas a campo: como podem contribuir para uma educação integral?** Antes de decidir se participará, é importante que você entenda por que o estudo está sendo feito e o que ele envolverá. Reserve um tempo para ler cuidadosamente as informações a seguir e faça perguntas se algo não estiver claro ou se quiser mais informações. Não tenha pressa de decidir se deseja ou não participar desta pesquisa. O projeto consiste em Saídas a campo como contribuintes para uma formação integral e omnilateral realizadas por professores de Geografia do Instituto Federal do Rio de Janeiro. O objetivo deste estudo é desenvolver uma proposta metodológica que será um manual para realização de saídas a campo de modo a contribuir e reforçar uma formação humana integral e omnilateral na formação de estudantes do Ensino Médio Integrado no âmbito do Instituto Federal do Rio de Janeiro. **Entre outras atividades pretendemos que você, professor de Geografia do Ensino Médio Integrado do IFRJ, com 18 anos ou mais de idade, entendendo ser o mesmo de extrema importância para a análise sobre saídas a campo pois a pesquisa no espaço geográfico através do estudo do meio faz parte da ciência geográfica e com isso,** você foi selecionado para participação na pesquisa. Acesse seu e-mail institucional no período estipulado pela pesquisadora, sinalize o aceite no Registro de Consentimento Livre e Esclarecido que estará disponível online. Posteriormente à sua participação de responder ao primeiro questionário de forma online através do Google Forms, contendo questões abertas e fechadas, relatando suas percepções sobre formação integral e experiências com a realização de saídas a campo na prática pedagógica, você será convidado a participar da aplicação do produto educacional que será confeccionado através desta pesquisa. Nesse sentido, você receberá pelo e-mail institucional, de forma individual, o manual para realização de saídas a campo como contribuinte para uma formação integral, assim, poderá ler, este manual. Visando a avaliação do manual, você será convidado a responder um segundo questionário de forma online através de formulários Google Forms, com questões fechadas contendo alternativas de concordância ou não com a proposta em uma escala gradual, além de questões abertas para detalhamento das suas percepções sobre o manual e possíveis sugestões que você tenha a acrescentar. Você, desta pesquisa terá o direito de não responder qualquer questão, tanto do primeiro, quando do segundo questionário, sem necessidade de explicação ou justificativa para tal, podendo também se retirar da pesquisa a qualquer momento. Para tanto, em todas as questões de caráter obrigatório, haverá uma opção de: não quero responder, sendo uma medida para minimizar os riscos de constrangimento aos participantes. Os questionários serão enviados aos professores de Geografia do IFRJ do ensino médio integrado também de forma individual. Sua participação não é obrigatória. **Você é quem decide se gostaria de participar ou não deste estudo/pesquisa. Se decidir participar do projeto Saídas a campo: como podem contribuir para uma educação integral? será de forma voluntária. Mesmo se você decidir participar, você ainda tem a liberdade de se retirar das atividades a qualquer momento, sem qualquer justificativa. Isso não afetará em nada sua participação em demais atividades e não causará nenhum prejuízo em sua relação com a pesquisadora e nem com qualquer setor desta Instituição.** De acordo com a Resolução 510/16, todas as pesquisas envolvem riscos, ainda que mínimos. Os riscos relacionados com a sua participação nesta pesquisa são: constrangimento e/ou sensação de desconforto emocional, ao responder o questionário, por verificar seu desconhecimento em relação a formação humana integral e sobre como realizar saídas a campo como contribuintes para a formação humana integral, e omnilateral. Serão tomadas as seguintes providências para evitá-los/minimizá-los: primeiramente, a pesquisadora estará à disposição para conversar, visando minimizar essa situação. Nenhum dos procedimentos utilizados oferece riscos à dignidade dos participantes. A pesquisadora Adrimar Mariana Machado dos Santos, responsável por este estudo poderá ser localizada através dos seguintes contatos: Endereço próprio à Rua Gastão Reis, 625, Paulicéia, Duque de Caxias, RJ, CEP: 25.080-040, e-mail para contato: adrim.9090@gmail.com, telefone: (21) 96486-5401; IFRJ – Campus Mesquita, endereço: Rua Baronesa de Mesquita, S/Nº - Centro – Praça João Luiz do Nascimento (Antiga praça da Telemar), em frente à estação de trem de Mesquita CEP:26.582-000, CNPJ do IFRJ: 10.952.708/0001-04, e-mail para contato: dgcmesq@ifrj.edu.br., telefone: (21) 2797-2508, de segunda a sexta-feira, das 08h às 17h, para esclarecer eventuais dúvidas que o participante possa ter e fornecer-lhe as informações que desejar, antes, durante ou depois de encerrado o estudo. A participação do docente neste estudo é voluntária e se o (a) participante não quiser mais

fazer parte da pesquisa poderá desistir a qualquer momento e retirar seu Registro de Consentimento Livre e Esclarecido. No entanto, se qualquer informação for divulgada em relatório ou publicação, isto será feito sob forma codificada, para que a identidade do participante seja preservada e mantida sua confidencialidade. O material obtido na pesquisa - questionários e relatos – será utilizado unicamente para essa pesquisa e será descartado ao término do estudo, dentro de 05 anos após a publicação de seu resultado final. Somente participarão docentes de Geografia do Ensino Médio Integrado do IFRJ. Estes participantes docentes do IFRJ não terão nenhum tipo de despesa por participar desta pesquisa, bem como nada será pago por essa participação. Quando os resultados forem publicados, não aparecerá seu nome, e sim um código. No que tange a proteção e privacidade dos dados, somente a pesquisadora responsável poderá acessar ao e-mail para o qual serão enviados todos os documentos concernentes ao projeto, e por onde será feita toda a comunicação sobre a pesquisa. No que tange à proteção e para que não haja riscos de vazamento dos dados dos participantes, serão feitas quinzenalmente, alterações na senha do e-mail e passado antivírus, até que o estudo seja finalizado. O armazenamento externo dos dados será feito por meio de gravação em pen drive e HD externo, adquiridos exclusivamente para esta pesquisa e mantidos com a pesquisadora responsável. Após a conclusão da coleta de dados, a leitura e compilação das informações, os e-mails serão apagados e excluídos definitivamente da conta, sendo apagado todo e qualquer registro de qualquer plataforma virtual, ambiente compartilhado ou "nuvem". A pesquisadora tem a ciência e se compromete a iniciar a coleta de dados do estudo somente após submissão e aprovação final do Sistema CEP/CONEP (Comitê de Ética em Pesquisa/Comissão Nacional de Ética em Pesquisa). Pelo período pandêmico atual, tais atividades serão em ambiente não presencial, e mesmo que haja liberação para o presencial e/ou híbrido, esta pesquisa permanecerá no modo totalmente virtual em suas etapas. As informações obtidas por meio dessa pesquisa serão confidenciais e asseguramos o sigilo sobre a sua participação. Sua colaboração é importante para que sejam alcançados os benefícios esperados para a pesquisa, a saber: um produto educacional que venha contribuir com o planejamento dos professores de Geografia das saídas a campo a serem realizadas de forma a proporcionar uma formação humana integral, omnilateral e interdisciplinar. Os dados serão divulgados de forma a não possibilitar a sua identificação em apresentações ou publicações com fins científicos ou educativos. Você tem direito de conhecer e acompanhar os resultados dessa pesquisa. Participar desta pesquisa **não** implicará em nenhum custo para você, e, como voluntário, você também não receberá qualquer valor em dinheiro como compensação pela participação. Você será ressarcido de qualquer custo que tiver relativo à pesquisa e será indenizado por danos eventuais decorrentes da sua participação na pesquisa. Você receberá uma via assinada pela pesquisadora, que deverá ser guardada, com o e-mail de contato desta pesquisadora que participará da pesquisa e do Comitê de Ética em Pesquisa que a aprovou, para maiores esclarecimentos. Se você tiver alguma consideração ou dúvida sobre a ética da pesquisa, entre em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) do Instituto Federal do Rio de Janeiro, Rua Buenos Aires, 256, Cobertura, Centro, Rio de Janeiro- telefone 3293-6034 de segunda a sexta-feira, das 9 às 12 horas, ou por meio do e-mail: cep@ifrj.edu.br. O Comitê de Ética em Pesquisa é um órgão que controla as questões éticas das pesquisas na instituição e tem como uma das principais funções proteger os participantes de qualquer problema. Esse documento possui duas vias, sendo uma sua e a outra da pesquisadora responsável.

Instituição: Instituto Federal do Rio de Janeiro – Campus Mesquita

Nome da pesquisadora: Adrimar Mariana Machado dos Santos

Tel.: (21) 96486-5401

E-mail: [adrim.9090@gmail.com](mailto:adrim.9090@gmail.com)

( ) Declaro que entendi os objetivos, os riscos e os benefícios da pesquisa, e os meus direitos como participante da pesquisa e concordo em participar.

( ) Não concordo em participar.

Nome do Participante: \_\_\_\_\_

Data: \_\_\_\_/\_\_\_\_/\_\_\_\_

## APÊNDICE C – 1º QUESTIONÁRIO DA PESQUISA

### **Pesquisa sobre percepção de Professores de Geografia do IFRJ quanto às Saídas a Campo e a Formação Humana Integral**

Olá, queridos professores de Geografia. Sou Adrimar Mariana Machado dos Santos, professora da rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) e aluna do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal do Rio de Janeiro.

Estou realizando a presente pesquisa intitulada **Saídas a campo: como podem contribuir para uma educação integral?** com a orientação do professor Christian Carletti, cujo propósito será contribuir para uma formação integral e omnilateral através das saídas a campo realizadas por professores de Geografia do Instituto Federal do Rio de Janeiro.

Sua participação envolve, primeiramente, o preenchimento deste formulário. Posteriormente, sua participação será estendida respondendo a um segundo questionário para avaliar o produto educacional proposto nesta pesquisa, que será um manual para realização de saídas a campo. Você não terá nenhuma despesa!

Deixo claro que a participação neste estudo é voluntária. Você participa apenas se quiser. E se decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, terá absoluta liberdade para fazê-lo. Prezamos pelo respeito de todos vocês, acima de tudo.

Se você se sentir desconfortável com alguma pergunta de caráter obrigatório, poderá marcar a opção: ( ) Não quero responder.

Prezados professores, na publicação dos resultados desta pesquisa sua identidade será mantida sob sigilo absoluto, ou seja, todas as informações sobre sua identificação serão omitidas (Nome, CPF, telefone e sexo). Tudo em total sigilo e discrição. Somente eu terei acesso aos dados e já antecipo que atribuirei códigos aos nomes, visando preservar a identidade de vocês. Durante a coleta de dados, as informações ficarão salvas no meu e-mail e no drive do e-mail (nuvem) e terei o cuidado de trocar a senha quinzenalmente para aumentar a segurança das informações. Após a coleta de dados, farei o download para dispositivo eletrônico local (pen drive) eu apagarei todo e qualquer dado existente no e-mail e na nuvem. Riscos existem, mas farei o possível para eles serem mínimos, zelando pelo aspecto ético do trabalho.

Outro detalhe importante, não há benefícios financeiros para aqueles que participarem.

Importante: Assinale com um (X) apenas uma resposta em cada questão.

1- Nome Completo (opcional):

2- CPF:

3- Sexo

Masculino

Feminino

Não quero responder

4- Qual a sua idade?

De 18 a 25

De 26 a 35

De 36 a 45

De 46 a 55

De 56 a 65

De 66 ou mais

Não quero responder

5- Telefone:

6- Qual é o seu grau de escolaridade?

Graduação

Especialização

Mestrado

Doutorado

Não quero responder

7- Qual o seu tempo de experiência docente em Geografia após a conclusão da graduação, já como professor atuante?

até 5 anos

De 5 a 10

De 10 a 30

Não quero responder

8- Como professor (a) de Geografia, qual o seu tempo de experiência docente no Ensino Médio Integrado?

- até 5 anos
- De 5 a 10
- De 10 a 30
- Não quero responder

9- Descreva o que você entende por formação humana integral?

10- Sobre as saídas a campo como contribuintes para uma formação humana integral, qual o seu conhecimento?

- Desconheço
- Conheço parcialmente
- Conheço totalmente
- Não quero responder

11- Descreva o que você entende por saídas a campo como contribuinte para uma formação humana integral?

12- Qual o grau de importância que você atribui as saídas a campo como atividade pedagógica relacionada aos conteúdos em sala de aula?

- Muito importante;
- Importante;
- Pouco importante;
- Nenhuma relevância.
- Não quero responder

13- Para você, em relação à responsabilidade de se levar alunos a uma saída a campo:

- É um impeditivo;
- Não é um impeditivo.
- Não quero responder

14- O campus em que você leciona, disponibiliza facilidades para as saídas acontecerem:

- Não disponibiliza facilidades;

- Disponibiliza pouca facilidade;
- Disponibiliza muita facilidade.
- Não quero responder.

15- Como professor (a) de Geografia do Ensino Médio Integrado, você realiza saídas a campo com seus alunos?

- Nunca
- Raramente
- Às vezes
- Muitas vezes
- Sempre
- Não quero responder

16- Como professor (a) de Geografia do Ensino Médio Integrado, de que forma as saídas a campo são utilizadas como estratégia / suporte pedagógico para a sua disciplina?

- Não realizo saídas a campo com meus alunos;
- As saídas a campo são utilizadas como passeios e havendo guia nos locais estes explicam aos alunos aspectos da área visitada.
- As saídas a campo são utilizadas como estratégia / suporte pedagógico da disciplina de Geografia com finalidade de explicar conteúdos específicos;
- As saídas a campo são utilizados com a finalidade de desenvolver com os estudantes uma análise de conteúdo e constituem-se como contribuintes para a formação humana integral.
- Não quero responder

17- Como professor (a) de Geografia do Ensino Médio Integrado, quantas saídas a campo você realiza por ano com suas turmas?

- Não realizo saídas a campo com meus alunos;
- Realizo uma a duas saídas a campo com meus alunos;
- Realizo três a quatro saídas a campo com meus alunos;
- Realizo mais de quatro saídas a campo com meus alunos.
- Não quero responder

18- Como você planeja e realiza as saídas a campo:

- prefiro fazê-lo sozinho(a);



- prefiro fazê-lo de forma interdisciplinar.
- Não quero responder

19- Quando os conteúdos curriculares relacionados devem ser explicados?

- antes de realizar a saída a campo;
- após a realização da saída a campo;
- antes e depois de realizar a saída a campo.
- Não quero responder

20- Qual das relações quantitativas abaixo, de alunos por professor, você considera a mais próxima da ideal para realizar uma saída a campo, considerando que a saída pode ser feita com um ou mais professores?

- 10 alunos por professor;
- 15 alunos por professor;
- 20 alunos por professor.
- Não quero responder

21- Como professor (a) de Geografia do Ensino Médio Integrado, já participou de formação voltada para desenvolvimento e planejamento de saídas a campo?

- Não, nunca participei de formação voltada para realização de saídas a campo;
- Sim, participei na Graduação
- Sim, participei em curso de extensão/atualização ou aperfeiçoamento
- Sim, participei na pós-graduação
- Não quero responder

22- Como professor (a) de Geografia do Ensino Médio Integrado, se pudesse ter um manual para realização de saídas a campo, o que gostaria que ele abordasse?

23- Na sua opinião, quais são as principais possíveis vantagens e desvantagens pedagógicas para a utilização de saídas a campo relacionadas às suas aulas?

## APÊNDICE D – 2º QUESTIONÁRIO DA PESQUISA AVALIAÇÃO DO PRODUTO EDUCACIONAL)

### **Pesquisa sobre a percepção de Professores de Geografia do IFRJ quanto ao Manual para Saídas a Campo**

Olá, queridos professores de Geografia. Sou Adrimar Mariana Machado dos Santos, professora da rede Estadual de Ensino do Rio de Janeiro (SEEDUC-RJ) e aluna do Curso de Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (PROFEPT) do Instituto Federal do Rio de Janeiro.

Estou realizando a presente pesquisa intitulada Saídas a campo: como podem contribuir para uma educação integral? com a orientação do professor Christian Carletti, cujo propósito será contribuir para uma formação integral e omnilateral através das saídas a campo realizadas por professores de Geografia do Instituto Federal do Rio de Janeiro.

Sua participação envolve o preenchimento deste segundo formulário respondendo a um questionário para avaliar o produto educacional produzido nesta pesquisa, que é um manual para realização de saídas a campo. Você não terá nenhuma despesa!

Deixo claro que sua participação nesta segunda fase do estudo é voluntária. Você participa apenas se quiser. E se decidir não participar ou quiser desistir de continuar em qualquer momento, terá absoluta liberdade para fazê-lo. Prezamos pelo respeito de todos vocês, acima de tudo.

Se você se sentir desconfortável com alguma pergunta de caráter obrigatório, poderá marcar a opção: ( ) Não quero responder.

Prezados professores, na publicação dos resultados desta pesquisa sua identidade será mantida sob sigilo absoluto, ou seja, todas as informações sobre sua identificação serão omitidas (Nome, CPF, telefone e sexo). Tudo em total sigilo e discrição. Somente eu terei acesso aos dados e já antecipo que atribuirei códigos aos nomes, visando preservar a identidade de vocês. Durante a coleta de dados, as informações ficarão salvas no meu e-mail e no drive do e-mail (nuvem) e terei o cuidado de trocar a senha quinzenalmente para aumentar a segurança das informações. Após a coleta de dados, farei o download para dispositivo eletrônico local (pen drive) eu apagarei todo e qualquer dado existente no e-mail e na nuvem. Riscos existem, mas farei o possível para eles serem mínimos, zelando pelo aspecto ético do trabalho.

Outro detalhe importante, não há benefícios financeiros para aqueles que participarem.

Importante: Assinale com um (X) apenas uma resposta em cada questão.

1- Nome Completo (opcional):

2- CPF:

3- Sexo

Masculino

Feminino

Não quero responder

5- Qual a sua idade?

De 18 a 25

De 26 a 35

De 36 a 45

De 46 a 55

De 56 a 65

De 66 ou mais

Não quero responder

6- O manual para realização de saídas a campo, estimula a participação dos docentes de Geografia e estudantes nas atividades formativas em espaços não-formais?

concordo totalmente,

concordo parcialmente,

discordo parcialmente,

discordo totalmente;

Não quero responder

7- Quanto a ser um suporte para o planejamento das saídas a campo, este manual atende suas expectativas?

concordo totalmente,

concordo parcialmente,

discordo parcialmente,

discordo totalmente;

Não quero responder.

8- O manual para realização de saídas a campo pode contribuir para meu desempenho profissional como docente?

- concordo totalmente,
- concordo parcialmente,
- discordo parcialmente,
- discordo totalmente;
- Não quero responder.

9- O manual para realização de saídas a campo contribui com os conteúdos da minha disciplina?

- concordo totalmente,
- concordo parcialmente,
- discordo parcialmente,
- discordo totalmente;
- Não quero responder.

10- O manual para realização de saídas a campo contribui para uma educação integral, omnilateral, favorecendo a interdisciplinaridade?

- concordo totalmente,
- concordo parcialmente,
- discordo parcialmente,
- discordo totalmente;
- Não quero responder.

11- Dê sua sugestão do que poderia ser acrescentado no manual para realização de saídas a campo.

12- Dê sua sugestão do que poderia ser mudado no manual para realização de saídas a campo.

13- Dê sua sugestão do que poderia ser tirado do manual para realização de saídas a campo.

14- Quais as reais vantagens de se fazer uma saída a campo tendo como suporte este Manual?