UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO – DEDC/CAMPUS I – SALVADOR – BA
MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

MARCOS EDUARDO NASCIMENTO MORAES

APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NA EJA: AULA DE CAMPO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

SALVADOR
2019

MARCOS EDUARDO NASCIMENTO MORAES

APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS NA EJA: AULA DE CAMPO PARA O ENSINO DE GEOGRAFIA

Dissertação, com pesquisa aplicada, apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional, da Universidade da Bahia, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Educação de Jovens e Adultos, na área de concentração Educação, Trabalho e Meio Ambiente.
Orientadora: Profª. Drª. Patrícia Lessa Santos Costa

SALVADOR
2019

FICHA CATALOGRÁFICA

Sistema de Bibliotecas da UNEB
Dados fornecidos pelo autor

M827a Moraes, Marcos Eduardo Nascimento

Aprendizagens Significativas na EJA: aula de campo para o Ensino de Geografia / Marcos Eduardo Nascimento Moraes.-- Salvador, 2019.
117 fls.

Orientador(a): Patrícia Lessa Santos Costa.
Inclui Referências
Dissertação (Mestrado Profissional) - Universidade do Estado da Bahia. Departamento de Educação. Programa de Pós-Graduação em Educação de Jovens e Adultos - MPEJA, Câmpus I. 2019.

1.Aula de Campo. 2.Educação de Jovens e Adultos. 3.Educação não formal. 4.Geografia.

CDD: 374

FOLHA DE APROVAÇÃO

"Aprendizagens Significativas na EJA: Aula de Campo para o Ensino de Geografia"

MARCOS EDUARDO NASCIMENTO MORAES

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Programa de Pós-Graduação *(Scricto sensu)* em Educação de Jovens e Adultos – Mestrado Profissional - MPEJA, Área de Concentração I – Educação, Meio Ambiente e Trabalho, em 18 de setembro de 2019, como requisito parcial para obtenção do grau de Mestre em Educação de Jovens e Adultos pela Universidade do Estado da Bahia, composta pela Banca Examinadora:

Profa. Dra. Patrícia Lessa Santos Costa
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Ciências Sociais
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Prof. Dr. Climério Manoel Macedo Moraes
Universidade do Estado da Bahia - UNEB
Doutorado em Arquitetura e Urbanismo
Universidade Federal da Bahia - UFBA

Prof. Dr. Vilmar José Borges
Universidade Federal do Espírito Santos - UFES
Doutorado em Educação Escolar
Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho-UNESP

Às memórias de Jeferson de Lima Sousa e Mateus de Oliveira Brito, que se foram há tão pouco tempo, mas estarão para sempre eternizados em minha vida. A vocês, dedico esta obra com todo amor e gratidão.

AGRADECIMENTOS

A princípio, peço desculpas por não citar todos da minha família, que é enorme e muito importante para mim, e aos amigos que poderei esquecer, quero contemplá-los com um muito obrigado. Essa tarefa árdua não seria amenizada sem o apoio de vocês.

Em tempos sombrios, em que o discurso de ódio cresce cada vez mais, eu me destino a ser um contraponto, acreditando que o amor e a educação são as únicas esperanças para unificarmos a luta. O amor é capaz de cicatrizar e curar qualquer ferida, e a educação é o caminho a ser buscado e fortalecido, o âmbito de possibilidades, diferenças, encontros, mudanças e igualdade.

Agradeço, em primeiro lugar, à minha mãe e eterna professora, meu maior espelho e exemplo, sempre me incentivando a seguir meus passos, me apoiando durante toda minha caminhada, me encorajando a todo instante e sendo a pessoa responsável por tudo de melhor em minha vida.

Ao meu orgulho de ser humano, meu pai. Um dia quero ser metade do que o senhor representa para mim. A distância entre nós durante a vida, mesmo estando “juntos”, o mestrado teve a capacidade de encerrar e nos unir, de fortalecer nosso vínculo. Obrigado por sua companhia durante a trajetória.

Ao meu irmão e melhor amigo, por sempre estar ao meu lado, mostrando que eu era capaz, me impulsionando nos momentos mais complicados desta caminhada e, também, me proporcionando orgulho ao conseguir concluir sua graduação.

À minha fortaleza, meu porto seguro e grande amor da minha vida, Lelê. Comemorou e chorou comigo nos momentos felizes e nos difíceis. Entendeu a minha ausência e, mesmo distante, se fez presente em todos os momentos.

Aos meus sogros, José Wanderley e Téia, que me apoiaram muito nessa jornada fazendo do seu lar o meu lar, agradeço os auxílios e conselhos.

Aos meus cunhados, Hugo e Vivian, que se fizeram presentes nesse processo.

Em especial, à minha avó, Dona Neném, por mostrar que a educação precisa ser aproveitada e que, mesmo sem poder estudar por conta da vida difícil que teve no interior, se transformou em um ser de enorme sabedoria.

Agradeço também à nova família que o mestrado me proporcionou. Ao meu painho, Théo, dispenso toda a admiração, cuidado, confiança e relação paterna. À minha mainha, Edi, pela acolhida, por verdadeiramente haver me adotado, pelos

conselhos durante esse caminhar e pelas risadas contagiantes. Aos dois, o reconhecimento de terem sido fundamentais no momento mais difícil da minha vida; quando eu me vi afundar, vocês me resgataram. Muito obrigado, eu amo vocês!

Ao meu irmão, Jones, por ter compartilhado as angústias, os momentos de aflição, mas, principalmente, por ter sido uma imagem a ser seguida, um exemplo de dedicação, comprometimento e responsabilidade.

À minha cunhada, Cris, que não poupou atenção, por abrir a porta da casa para eu conhecer a sua família e fazer parte dela. Obrigado, minha parceira de academia, pelos conselhos e dicas que me ajudaram a enfrentar a pós-graduação.

Ao Tato, meu outro irmão, com quem tive a oportunidade de morar junto e dividir os problemas, as risadas, as lembranças e, principalmente, as aflições e conquistas.

Ao Antônio Eduardo, que carinhosamente chamo de Edu, quem conheço desde o início do Curso, e no fim desta etapa me recebeu compartilhando seu quarto, sua mãe, seus gatos, seus problemas e celebrações comigo.

À minha voinha, Emília, que me acolheu em sua casa durante os finais de semanas ou feriados prolongados, para estudo, sempre se preocupando em não deixar ninguém me incomodar, ao mesmo tempo em que queria me engordar de um dia para o outro.

À Mariquinha e Neinha, pela companhia e jeito irreverente de viver, sempre com um sorriso no rosto, independente de qual fosse a situação. Vocês são sábias de vida.

Aos amigos capixabas, agradeço aos meus companheiros da Universidade Federal do Espírito Santo, André e Richardson, que me auxiliaram em todo o processo formativo na graduação e se tornaram amigos para sempre.

Aos meus professores e amigos, Marisa Valladares (*in memorian*) e Vilmar, que mostraram a educação de forma prazerosa, tornando-se exemplos para eu continuar trilhando o caminho da docência.

Agradeço também aos meus amigos, Matheus, Henrique e Walter, que sempre estiveram presentes melhorando meus dias atribulados, compartilhando alegria e superando obstáculos encontrados na vida.

Aos meus amigos baianos, Hildebrando que me recebeu em Salvador antes mesmo de ser aprovado no mestrado, ter conseguido um colchão para dormir e um ventilador, além de ter me levado para fazer a prova e me apresentado ao curso. Fagner, o famosinho do “rock”; Jean, o bravo mais amoroso; Thiago e Naiane, a dupla

mais confiável e parceira; Alcides, com sua serenidade; André, sempre salvando com os textos compartilhados pelos professores; Deyse, sempre com sua mala pronta para viajar; Jorge, um exemplo de superação. Vocês foram fundamentais para que vários obstáculos fossem superados.

À Laiane, Adriana, Ciro e Camila, que formavam os rolés mais aleatórios que alguém pudesse imaginar e proporcionava as melhores conversas sobre política e educação.

À Lany, Diego e Drica, a quem tive a felicidade de conhecer. Propiciaram levar um pouco da cultura nordestina comigo, graças ao grupo de forró “Gota Serena”, que foi uma válvula de escape para a tensão provocada pelos estudos.

À Dani, Pedrinho e Jurandi, que foram meus amigos e vizinhos em Salvador, me ajudando e me apoiando em vários momentos, e, agora, tornaram-se meus conterrâneos, ao virem morar em Vitória/ES.

Aos(às) professores(as) do programa MPEJA/UNEB, em especial à minha orientadora, por ter me auxiliado em todo o processo de escrita e pelo seu lado humano e profissional.

Ao professor Climério, por ter me guiado e me ajudado a superar a ansiedade de um aprendiz, discutindo as geografias da vida.

Aos professores Antônio Pereira e Érica, que conduziram de forma exímia o processo de bolsa da Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado da Bahia/FAPESB e, ao mesmo tempo, a referida Agência de Fomento.

À Nil, Neide e Carol, por serem pessoas tão felizes e acolhedoras, deixando esse processo menos complicado, e pelas melhores risadas e conversas. Obrigado pelo convívio.

A toda equipe da Escola Estadual de Ensino Fundamental “Professora Maria da Paz Pimentel”, ao professor Adriano e aos sujeitos da pesquisa, responsáveis por este trabalho dar certo e por renovar as forças para que a Geografia continue sendo uma possibilidade de conhecimento.

A educação implica uma modificação de personalidade, e é por isso que é difícil de se aprender, porque ela modifica a personalidade do educador ao mesmo tempo que vai modificando a do aluno. Desse modo, a educação é eminentemente ameaçadora.

Álvaro Vieira Pinto

RESUMO

Esta investigação busca compreender como as aulas de campo no componente curricular de Geografia contribuem para uma aprendizagem significativa dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Propõe-se, principalmente, analisar a aula de campo como instrumento fundamental para produzir aprendizagens significativas para os estudantes dessa modalidade de ensino, e desenvolve-se buscando identificar as singularidades da aula de campo para a aprendizagem de Geografia na EJA; averiguar o potencial pedagógico do Mosteiro Morro da Vargem, do Museu de Biologia Professor Mello Leitão e da Rampa do Caravaggio como espaços de educação não formal e produzir um modelo de aula de campo como possibilidade de transposição didática. Utilizou-se uma abordagem qualitativa, amparada pelo método da pesquisa participante, visando realizar uma aula de campo com 20 alunos da primeira etapa da EJA, correspondente ao primeiro ano do Ensino Médio. Os espaços de educação investigados foram: a) formal, a Escola Estadual de Ensino Fundamental "Professora Maria da Paz Pimentel", e b) não formais, o Mosteiro Morro da Vargem, o Museu de Biologia Professor Mello Leitão e a Rampa do Caravaggio. Empregou-se como instrumento de coleta de dados questionários aplicados aos discentes, com auxílio do diário de bordo no registro dos acontecimentos durante o processo, e roda de conversa. Nos capítulos teóricos, a pesquisa apresenta autores que examinam a Educação de Jovens e Adultos, seu histórico e a EJA à Distância, como: Paiva (2006), Freire (1996), Pinto (2007), Arroyo (2017), Ghiraldelli (2008), Haddad e Di Pierro (2000), Ventura (2006), Haddad (2007); que retratam aprendizagens significativas, como: Mizukami (1986), Pinto (2007), Behrens (2011), Ausubel (2000), e que explanam sobre o Ensino de Geografia e aulas de campo, como Guimarães (2002), Santos (2006), Legrand (2014), Carvalho (2011), dentre outros. Constatou-se que há uma fragilidade na formação inicial dos profissionais que atuam na EJA, sendo necessário um investimento em formação continuada; que os coordenadores, em sua dinâmica diária, encontra dificuldades para se dedicarem as suas atribuições, prejudicando o processo de fortalecimento do seu papel como agente formador; que os saberes informados como indispensáveis para a atuação dos profissionais da EJA encontram-se divididos em conceituais, práticos e relacionais. A aplicação da pesquisa participante, mediante a realização da formação por meio de rodas de conversa, causou impactos em cinco dimensões: formativa, pessoal, social, socioafetiva e cultural.

Palavras-chave: Aula de Campo. Educação de Jovens e Adultos. Educação não formal. Geografia.

ABSTRACT

This research seeks to understand how field classes in the Geography curriculum component contribute to meaningful learning for students in Youth and Adult Education (EJA). It is proposed, mainly, to analyze the field class as a fundamental instrument to produce meaningful learning for the students of this modality of teaching, and develops seeking to identify the singularities of the field class for learning geography in EJA; ascertain the pedagogical potential of the Morro da Vargem Monastery, of the Professor Mello Leitão Biology Museum and the Caravaggio Ramp as spaces of non-formal education and to produce a field class model as a possibility of didactic transposition. A qualitative approach was used, supported by the participant research method, aiming to hold a field class with 20 students from the first stage of the EJA, corresponding to the first year of high school. The educational spaces investigated were: a) Formal, the State School of Primary Education “Professora Maria da Paz Pimentel”, and b) non-formal, the Morro da Vargem Monastery, the Professor Mello Leitão Biology Museum and the Caravaggio Ramp. It was used as a tool to collect data questionnaires applied to students, with the help of logbook in the record of events during the process, and conversation wheel. In the theoretical chapters, the research presents authors who examine Youth and Adult Education, its background and distance learning, such as: Paiva (2006), Freire (1996), Pinto (2007), Arroyo (2017), Ghiraldelli (2008), Haddad and Di Pierro (2000), Ventura (2006), Haddad (2007); depicting significant learning, such as: Mizukami (1986), Pinto (2007), Behrens (2011), Ausubel (2000), and that explain about the Geography Teaching and field classes, as Guimarães (2002), Santos (2006), Legrand (2014), Carvalho (2011), among others. It was found that there is a weakness in the initial training of professionals working in EJA, requiring an investment in continuing education; that the coordinators, in their daily dynamics, find it difficult to dedicate their duties, impairing the process of strengthening their role as a formative agent; that the knowledge informed as indispensable for the performance of the professionals of EJA are divided into conceptual, practical and relational. The application of participatory research, by conducting training through conversation wheels, had impacts in five dimensions: formative, personal, social, socio-affective and cultural.

Keywords: Field Lesson. Youth and Adult Education. Non-formal Education. Geography.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Ilustração 1 – Mapa da Região Metropolitana da Grande Vitória 27
Ilustração 2 – Diagrama de delimitação dos espaços educativos formais, não formais e informais 30
Ilustração 3 – Mapa dos espaços não formais para a aula de campo 33
Ilustração 4 – Organização Curricular da EJA semipresencial, em 2017, no ES 43
Ilustração 5 – Mapa conceitual sobre aprendizagem significativa 48
Ilustração 6 – Mapa dos locais para aula de campo, na Grande Vitória e adjacências 63
Ilustração 7 – Roda de conversa com alunos da 1ª Etapa 69
Ilustração 8 – Praça Torii (Mosteiro Zen Morro da Vargem – Ibiraçu/ES) 71
Ilustração 9 – Mosteiro Zen Morro da Vargem 73
Ilustração 10 – Museu de Biologia Professor Mello Leitão (Instituto Nacional da Mata Atlântica) 75
Ilustração 11 – Antiga casa de Augusto Ruschi 77
Ilustração 12 – Rampa do Caravaggio 78
Ilustração 13 – Página inicial do site 81
Ilustração 14 – Nuvem de palavras relativas à significação da aula de campo 82

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Conciso das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFITEA's) 41
Quadro 2 – Pontos levantados pelos alunos para a aula de campo 62
Quadro 3 – Plano das aulas pré-campo 65
Quadro 4 – Potencialidades pedagógicas dos espaços não formais 79

LISTA DE SIGLAS

ARIE – Área de Relevante Interesse Ecológico
CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior
CEAA – Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos
CEB – Câmara de Educação Básica
CEP – Comitê de Ética em Pesquisa
CNBB – Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
CNE – Conselho Nacional de Educação
CONFINTEA's – Conferências Internacionais de Educação de Adultos
EEEF – Escola Estadual de Ensino Fundamental
EJA – Educação de Jovens e Adultos
IBGE – Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística
INEP – Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira
LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MCP – Movimento de Cultura Popular
MEB – Movimento de Educação de Base
MOBRAL – Movimento Brasileiro de Alfabetização
MPEJA – Mestrado Profissional de Jovens e Adultos
PIBID – Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência
PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios
SEA – Serviço de Educação de Adultos
SEDU – Secretaria de Estado da Educação
TCLE – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido
UFES – Universidade Federal do Espírito Santo
UNEB – Universidade do Estado da Bahia
UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura

SUMÁRIO

1 SABERES INTRODUTÓRIOS 17
1.1 ESTRUTURA GERAL DA DISSERTAÇÃO 20
2 CARTOGRAFIAS METODOLÓGICAS 22
2.1 ABORDAGEM DA INVESTIGAÇÃO 22
2.2 MÉTODOS E PROCEDIMENTOS 24
2.3 LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO 26
2.4 EDUCAÇÃO E ESPAÇO NÃO FORMAL 28
2.4.1 Espaço formal de educação: Escola Professora Maria da Paz Pimentel e os sujeitos da investigação 30
2.4.2 Espaços não formais de educação: Mosteiro Morro da Vargem, Museu de Biologia Professor Mello Leitão e Rampa do Caravaggio 32
2.5 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA 34
3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 36
3.1 O ESTADO DO ESPIRÍTO SANTO E A EJA À DISTÂNCIA 42
3.2 APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS 45
3.3 O ENSINO DE GEOGRAFIA E AULAS DE CAMPO 51
4 UM OLHAR SOBRE OS RESULTADOS DE CAMPO 58
4.1 A PESQUISA PARTICIPANTE: CONSTRUINDO O CAMPO COM INTERSEÇÃO DOS SUJEITOS 59
4.2 SINGULARIDADES DA AULA DE CAMPO EM GEOGRAFIA PARA ALUNOS DA EJA 64
4.3 MEDITAÇÃO, BEIJA-FLORES E VOO LIVRE: O POTENCIAL PEDAGÓGICO DA AULA DE CAMPO 70
4.4 PRODUTO: CROQUI DE UM SITE PARA A AULA DE CAMPO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS 80
4.5 IMPRESSÕES PEDAGÓGICAS DA AULA DE CAMPO COM ALUNOS DA EJA 84
5 CONCLUSÃO 86
REFERÊNCIAS 89
APÊNDICES 96
APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) 96
APÊNDICE B – Questionário Pré-Campo 98
APÊNDICE C – Questionário Pós-Campo 100

APÊNDICE D – Ofício Protocolado na Prefeitura Municipal de Fundão para Autorização de Transporte – Aula de Campo, em 21/10/2018.....103

ANEXOS 108

ANEXO A – Plano de Ensino de Geografia Primeira Etapa 108

ANEXO B – Parecer Consubstanciado do CEP 113

1 SABERES INTRODUTÓRIOS

Os alunos da geração do meio técnico-científico-informacional[1] pouco se assemelham, no que se refere ao modo como aprendem e ao comportamento em sala, aos alunos das gerações anteriores. É necessário, portanto, que a escola e o professor repensem suas concepções e práticas pedagógicas, haja vista as constantes mudanças que tais alunos manifestam no mundo contemporâneo. Deste modo, diferentes e novas metodologias de ensino, bem como a atualização ou ressignificação de metodologias convencionais, devem entrar em cena no cotidiano escolar, a fim de atrair esse novo público, evitando práticas demasiadamente rotineiras e/ou enfadonhas.

As aulas/atividade/trabalho de campo fazem parte da vida deste autor, desde a 2ª série do Ensino Fundamental, nas etapas iniciais. Lembra, ainda entusiasmado, quando participou de uma dessas aulas, dos animais taxidermizados (empalhados), do viveiro das aves, dos macacos, da floresta robusta, do rio cortando a paisagem, do clima mais frio e, distintamente, dos vários litros de água pendurados com dezenas de beija-flores ao redor. Tratava-se do Museu de Biologia Professor Mello Leitão, localizado em Santa Teresa/ES, onde Augusto Ruschi[2] realizou sua pesquisa sobre beija-flores e orquídeas, tornando-se, após seu falecimento, o Patrono da Ecologia no Brasil.

Ao longo do curso de Geografia, espaços além da sala de aula eram utilizados frequentemente pelos professores e tornavam-se os momentos mais esperados pela turma, uma vez que o aprendizado ganhava um significado prazeroso. Essas aulas tinham destaque devido à diferenciação de ambientes, e ao sair da “rotina” da sala de aula já existia um outro olhar, de empolgação, entre os alunos; principalmente, porque o que outrora foi aprendido em sala reverberaria em outros espaços. Nessas práticas, muitas dúvidas eram esclarecidas, visto o interesse e a participação que os alunos demonstravam, fato que acontecia com menos intensidade no espaço escolar.

---

[1] Em síntese, o meio técnico-científico-informacional, que deu sinais a partir da década de 70, caracteriza-se por uma profunda interação da técnica, da ciência e da informação. (SANTOS, 1996).

[2] Nascido em Santa Teresa/ES, foi pesquisador do Museu Nacional e professor titular de Biologia da UFRJ (Universidade Federal do Rio de Janeiro). Fundador do Museu de Biologia Professor Mello Leitão e da Estação Biologia Marinha Augusto Ruschi, suas principais obras são: “Aves do Brasil” e “Beija-flores do Estado do Espírito Santo”, além de mais de 450 trabalhos científicos e 23 livros.

Essas aulas no formato de aula de campo não deixaram de fazer parte da vida profissional deste autor, e despertou-lhe para o tema da pesquisa no Mestrado Profissional em Educação de Jovens e Adultos, da Universidade do Estado da Bahia (MPEJA/UNEB), em consonância com práticas realizadas em sua breve, porém, significativa trajetória na educação como docente. Tais experiências no “chão escolar” evidenciaram alguns obstáculos do processo ensino-aprendizagem, principalmente para os alunos da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Diante disso, percebe-se ser possível cooperar para a elaboração de orientações e propostas que permitam diversificar a metodologia de ensino do perfil da EJA.

Graduado em Geografia, em 2015, pela Universidade Federal do Espírito Santo (UFES), o itinerário deste autor na Educação começa bem antes disso, em 2013, com a oportunidade de ocupar vaga como professor em uma escola estadual, localizada no município de Serra/ES. Inicialmente, atuou no Ensino Fundamental II, no turno vespertino com adolescentes, até o surgimento da licença de uma professora do turno noturno, oportunizando uma substituição. Assim, a EJA se fez presente em sua prática educativa ainda na fase da Graduação.

Nesse mesmo período, participou de processo seletivo do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência (PIBID) e obteve uma bolsa de estágio oferecida pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Integrou, então, durante dois anos (2013 a 2015), uma equipe de sete estagiários trabalhando em conjunto com um professor supervisor, em duas escolas estaduais da Grande Vitória[3]. O PIBID, por conseguinte, lhe proporcionou uma série de conhecimentos e inéditas oportunidades.

Em 2015, retornou à sua cidade de origem, em Fundão/ES, precisamente no distrito de Timbuí, onde permaneceu, até julho de 2017, como professor contratado, atuando sempre na EJA. Neste ano, devido à aprovação no Mestrado supracitado, passou a residir em Salvador/BA, e nesse curto período de tempo, sua formação, totalmente voltada para a Geografia, ganhou outro significado. Seu conhecimento relacionado à área da Educação se ampliou e revelou como as práticas pedagógicas devem ser diferentes para conquistar o interesse dos alunos; principalmente, os alunos da EJA, em que é comum a heterogeneidade das idades numa mesma turma,

[3] Denominação para a Região Metropolitana do Estado do Espírito Santo, constituída pelos municípios de Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória.

além de muitos trabalharem no horário diurno e chegarem cansados na escola.

Devido às características comuns aos alunos da EJA, conforme mencionado anteriormente, estes necessitam de aulas que se aproximem de sua vida, de sua realidade. Pertinentes são as lições de Paulo Freire, ao assegurar que “o comando da leitura e da escrita se dá a partir de palavras e de **temas significativos** à experiência comum dos alfabetizandos e não de palavras e de temas apenas ligados à experiência do educador.” (FREIRE, 1989, p. 18, grifo nosso). Nesse panorama, os discentes carecem de uma educação pautada numa perspectiva crítica e transformadora da sociedade em que vivem, objetivando uma aprendizagem mais significativa.

Ressalta-se ainda que, no período de 2010 a 2017, ocorreu uma expressiva queda no número de matrículas na EJA, em todo o território nacional. Na Bahia, essa queda chegou a 16%, e no Espírito Santo, a 11%, de acordo com o Censo Escolar do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. (INEP, 2017).

Assim, a EJA demanda ser mais estimulante e interessante para alcançar esse público, e ser capaz de possibilitar mudanças ante sua realidade, viabilizando uma formação participativa. Assim, necessário é construir alternativas viáveis e exequíveis a esse modelo de ensino, objetivando propiciar o retorno desse perfil de aluno à instituição escolar. A promoção de uma permanência agradável e significativa na escola conteria o cenário de queda nas matrículas apontado pelo referido Censo.

Antes de apresentar a questão/pergunta que alimentou esta pesquisa, cumpre salientar que a instituição escolar não se resume apenas aos seus espaços internos, em particular, à sala de aula. Michel Foucault (1987) já havia denunciado, em *Vigiar e Punir*, que, nos século XVIII e XIX, as prisões, conventos, hospitais, escolas, quartéis, fábricas teriam uma arquitetura semelhante, para criar corpos dóceis, disciplinados, “que operem como se quer, com as técnicas, segundo a rapidez e a eficácia que se determina. A disciplina fabrica assim corpos submissos”. (FOUCAULT, 1987, p. 127). Também, tal sociedade apresentaria sinais de exaustão, ou chegaria a seu fim, em meados do século XX.

Com a crise da disciplina, surgiram as sociedades de controle que, para Deleuze (1992, p. 220), “trata-se apenas de gerir sua agonia e ocupar pessoas, até a instalação das novas forças que se anunciam”. Para esse autor, a sociedade disciplinar foi substituída pela sociedade do controle, ou seja, não é mais necessário confinar os indivíduos para moldá-los, pode-se fazê-lo de forma mais abrangente, combinando todo o conjunto social.

É mister, portanto, buscar alternativas que atribuam à escola sua função principal de contribuir para a formação cidadã de seus estudantes, rompendo com a perspectiva de vigiar, punir e controlar. O caminho alternativo, para tanto, passa pela busca por metodologias de ensino que atraiam e despertem o interesse do aluno.

Diante do exposto, a problemática desta pesquisa ganha corpo: como as aulas de campo no componente curricular de Geografia podem contribuir para uma aprendizagem significativa dos alunos da EJA, na Escola Professora Maria da Paz Pimentel?

Considerando a questão apresentada, a pesquisa visa, primordialmente, analisar a aula de campo como instrumento fundamental para produzir aprendizagens significativas para os estudantes da EJA. Nesse intento, busca-se, especificamente, identificar as singularidades da aula de campo para a aprendizagem de Geografia na EJA; averiguar o potencial pedagógico do Mosteiro Morro da Vargem, do Museu de Biologia Professor Mello Leitão e da Rampa do Caravaggio como espaços de educação não formal; produzir um modelo de aula de campo como possibilidade de transposição didática.

Isto posto, perscrutar a aula de campo no ensino de Geografia na Educação de Jovens e Adultos (EJA) justifica-se pelo fato de serem escassos os estudos dessa prática de aula com alunos da modalidade. Pressupõe-se que as conexões que os sujeitos criam com os espaços educativos não formais permitem maiores possibilidades de os indivíduos envolvidos no processo estarem abertos a ações transformadoras.

1.1 ESTRUTURA GERAL DA DISSERTAÇÃO

Esta obra está dividida em cinco capítulos e, no primeiro, é exposta a problemática da pesquisa. Ademais, percorre a trajetória acadêmica e profissional deste autor, imbricando diretamente com a essência da elaboração da pesquisa.

O segundo capítulo expressa o caminho metodológico conduzido, relacionando o problema da pesquisa com o objetivo a ser alcançado. Em tal caso, a fundamentação metodológica foi alicerçada por questões e autores assim distribuídos: a) quanto à pesquisa de natureza aplicada, Thiollent (2009), Appolinário (2011); b) quanto à abordagem qualitativa, Minayo (2012), Lüdke e André (1986), Triviños (2012), Andrade (2009); c) quanto aos procedimentos técnicos e pesquisa

participante, Gil (2010), Méksenas (2007), Gajardo (1986); d) quanto à caracterização da escola, dos professores e dos jovens e adultos investigados, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2017), IBGE; Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (2017), INEP; e documentos oficiais da escola; e) quanto à educação e espaço não formal, Trilla (2008), Gohn (2006), Jacobucci (2008), Gaspar (2002), e f) quanto à análise de dados, Richardson (1999), Queiroz (1988), Gatti (2005), Porlán e Martín (1997).

No terceiro capítulo, aborda-se um breve histórico da Educação de Jovens e Adultos, sublinhando o direito conquistado pelas leis e marcos da Educação, assim como o desmonte durante a ditadura militar, que silenciou os movimentos sociais em prol de uma educação tecnicista. Em seguida, apresenta-se a educação semipresencial no estado do Espírito Santo; as possibilidades das aulas de campo gerarem aprendizagens significativas na educação; o rompimento com práticas pedagógicas exclusivamente tradicionais e, por fim, a ligação que o ensino de Geografia pode ter com as aulas de campo e a razão de sua importância para a EJA.

O quarto capítulo demonstra os resultados preliminares da investigação de campo, analisa os questionários e apresenta os locais selecionados para a aula de campo. Em seguida, discorre sobre o produto da investigação, um roteiro de aula de campo para o Mosteiro Zen Morro da Vargem, o Museu de Biologia Professor Mello Leitão e a Rampa do Caravaggio.

Por fim, as considerações gerais sobre a pesquisa, que analisam como o roteiro e a aula de campo contribuíram para uma prática significativa no ensino de Geografia na EJA.

2 CARTOGRAFIAS METODOLÓGICAS

Aqui, desenvolve-se a organização metodológica utilizada para esta investigação, elaborando associações e detalhando a natureza, abordagem, objetivos e procedimentos metodológicos e técnicos escolhidos. Nesta fase, o pesquisador precisa realizar um esquema de pesquisa coadunado com as suas preferências e com o objetivo e problema pesquisados, definindo uma abordagem pertinente, tendo em vista as etapas de cada procedimento de coleta e análise dos dados.

Acerca da natureza da pesquisa, este projeto foi categorizado como pesquisa aplicada. Segundo Appolinário (2011, p. 146) pondera, a pesquisa aplicada tem o objetivo de “[...] resolver problemas ou necessidades concretas e imediatas”; assim sendo, pretende-se não apenas produzir conhecimentos para aplicação prática, mas também gerar informações e conhecimentos de uso mais concreto.

A pesquisa aplicada vai além do objetivo acadêmico, e Thiollent (2009, p. 36) a destaca como “[...] empenhada na elaboração de diagnósticos, identificação de problemas e busca de soluções”. Desta forma, ao final da investigação, existe a premissa do seu retorno para a comunidade escolar, mantendo um compromisso inovador, a partir do cenário de sua aplicação. Neste contexto, a pesquisa aplicada justifica-se pela própria instigação do pesquisador em aliar a teoria com a prática, buscando soluções para o problema apresentado, que abrange interesses locais, e fornecendo competências singulares e benefícios práticos para determinado tema.

2.1 ABORDAGEM DA INVESTIGAÇÃO

Consoante as fases características de uma pesquisa – exploração, decisão e descoberta –, foi adotada a abordagem qualitativa, que segundo Minayo (2012, p. 21):

> [...] trabalha com o universo dos significados, dos motivos, das crenças, dos valores e das atitudes. Esse conjunto de fenômenos humanos é entendido aqui como parte da realidade social, pois o ser humano se distingue não só por agir, mas por pensar sobre o que faz e por interpretar suas ações dentro e a partir da realidade vivida e partilhada com seus semelhantes.

Nesse contexto, para a autora, adotar uma metodologia qualitativa de pesquisa refere-se a uma busca que sustenta o pesquisador em um permanente diálogo com

os sujeitos da investigação, no próprio local de vivência. Desta forma, colabora-se para que o entendimento dos fatos prestigie o contexto no qual estão estabelecidos.

Em conformidade com essa abordagem, define-se como universo da pesquisa os discentes da primeira etapa do Ensino Médio da EJA, da rede pública estadual de ensino, no Espírito Santo. Ao analisar o conteúdo programático para essa série, observou-se a predominância de temas ligados à Geografia Física, favorecendo a realização de aulas de campo.

Foi selecionada a Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Maria da Paz Pimentel, com a qual este pesquisador possui vínculo afetivo, por ter sido aluno e professor. Tal circunstância permitiu a abrangência do local pesquisado e de seus participantes, cooperando para encontrar as suposições dos fenômenos sociais e os resultados, os pensamentos obtidos e mudanças no lócus da pesquisa.

Essa delimitação se apoia nos ensinamentos de Lüdke e André (1986, p. 12), que assim elucidam:

> [...] há sempre uma tentativa de capturar as perspectivas dos participantes, isto é, a maneira como os informantes encaram as questões que estão sendo focalizadas. Ao considerar os diferentes pontos de vista dos participantes, os estudos qualitativos permitem iluminar o dinamismo interno das situações, geralmente inacessíveis ao observador externo.

As autoras declaram que na pesquisa qualitativa existe um vínculo entre o indivíduo pesquisado e a realidade vivida, considerando o elemento subjetivo e permitindo a observação, intenção, percepções, análise de sentimentos, comportamentos e outros componentes dessa natureza. Para elas, o pesquisador precisa ter cautela ao evidenciar os pensamentos dos participantes, discernindo suas percepções; e, por esse motivo, deve obrigar-se a encontrar meios de verificá-las, debatendo-as diretamente com os participantes, ou conferindo-as com outros pesquisadores, para que sejam aprovadas ou não.

Os objetivos propostos apresentam características descritivas e, conforme Triviños (2012, p. 110), “tem por objetivo aprofundar a descrição de determinada realidade”, expondo, classificando, interpretando alguns fatos ou fenômenos, fazendo a análise mais precisa possível e não interferindo nos dados coletados, apenas descrevendo-os. Também, assume o aspecto de uma pesquisa exploratória que tende a permitir maior contato com o objeto de estudo. A pesquisa exploratória, de acordo com Andrade (2009, p. 114), é a primeira etapa de toda pesquisa científica e,

normalmente, visa apresentar alguma ocorrência nova, pois “busca-se conhecer com profundidade o assunto, de modo a torná-lo mais claro ou construir questões importantes para a condução da pesquisa”.

2.2 MÉTODOS E PROCEDIMENTOS

O método adotado é a pesquisa participante, que, segundo Gil (2010, p. 55), "[...] assim como a pesquisa-ação, caracteriza-se pela interação entre pesquisadores e membros das situações investigadas". A pesquisa participante consegue estreitar os laços entre pesquisador e sujeitos pesquisados, permitindo uma parceria voltada para a construção do conhecimento; e não sugere, em nenhum momento, uma superioridade entre eles, mas propõe uma relação horizontal.

> [...] uma posição de privilégio de um substantivo por outro, desse modo, poderíamos afirmar uma falsa superioridade do pesquisador que, atuando acima (distante dos outros); por cima (com superioridade frente aos outros); em cima (abafando os outros), enfim, sobre os sujeitos-pesquisados, revelaria uma posição de subalternidade destes últimos ao primeiro, prestando-se assim, mais às relações de dominação que à prática do conhecimento. (MÉKSENAS, 2007, p. 2).

Méksenas (2007) destaca que nesse método de pesquisa haja cumplicidade entre os indivíduos, não sendo os pesquisados meros locutores, com uma participação limitada à transmissão de dados. Portanto, durante esta investigação, foi realizado um processo de aproximação com os sujeitos investigados, de forma espontânea, favorecido pelo fato do pesquisador ter sido professor da escola, recentemente egresso, e por alguns dos sujeitos terem sido seus alunos.

O enfoque desse procedimento combina técnicas de pesquisa com processos de ensino aprendizagem para: a) promoção da produção coletiva de conhecimentos, rompendo o monopólio do saber e da informação; b) promoção da análise coletiva na ordenação da informação e no uso que dela se possa fazer; c) promoção da análise crítica, e d) busca de soluções conjuntas para os problemas enfrentados, consoante aponta Gajardo (1986, p. 47).

Assim, nessa perspectiva, considerando a primeira dessas etapas, esta pesquisa empreendeu uma interação entre pesquisador e professor da área de Geografia, às terças-feiras, no horário de planejamento das Ciências Humanas. Assim, viabilizou-se a análise do plano de ensino e do currículo para a primeira etapa

do Ensino Médio, verificando quais os conteúdos propostos e como eles poderiam ser aliados a uma aula de campo. A turma é composta por 20 alunos, sendo seis do sexo masculino e 14 do sexo feminino, e é constituída por jovens, com 18 alunos em idade inferior a 29 anos e apenas dois em idade superior, tendo o aluno mais velho 33 anos. Ressalta-se que todos os participantes da pesquisa assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) (APÊNDICE A).

Após isso, na segunda etapa, estudou-se a possibilidade de oferecer aos alunos uma aula de campo no Parque Municipal do Goiapaba-Açu[4], em Fundão, indo ao encontro dos conteúdos curriculares da série estudada, que abrange paisagens mundiais, biomas e domínios morfoclimáticos e o território do Espírito Santo. Porém, observou-se que os índices pluviométricos para aquela região, na data programada, inviabilizariam a atividade em campo, devido ao período chuvoso e à estrada de acesso, íngreme e sem pavimentação. Neste caso, foi proposto aos discentes que utilizassem o laboratório de informática para realizar pesquisa de novos locais potenciais para aulas de campo no estado do Espírito Santo, que fossem lugares viáveis e de fácil acesso, além de quantificar um tempo hábil para a realização da atividade.

Oliveira e Assis (2009, p. 197) acreditam que as aulas de campo podem e devem:

> [...] contar com a participação de alunos na elaboração, escolhas e leituras gerais da espacialidade a ser estudada. Muitas vezes, pode ser ele a realização de um projeto interdisciplinar na escola. Deve o trabalho de campo ser construído nesse movimento entre professores e alunos, entre a sala e o campo, constando, assim, como o primeiro momento da aula em campo.

Assim, na terceira etapa, foi estabelecida junto com os alunos uma análise dos pontos pesquisados anteriormente, visto que apresentaram mais de dez opções de localidades para a aula de campo. Os espaços foram escolhidos sob dois critérios: relevância do tema para o aprendizado de geografia, levando em conta era estudado, e a proximidade com a escola, que seria o ponto de partida para a atividade.

[4] O Parque Municipal do Goiapaba-Açu está localizado no Município de Fundão, na mesorregião do Litoral Norte do Estado do Espírito Santo, na região geopolítica Sudeste. O relevo é fortemente ondulado, sendo que o pico mais elevado é onde está localizado o Parque de Goiapaba-Açu, com altitude de 880m. (FUNDO..., 2002).

Então, três locais ofereceram subsídios para serem explorados: o Mosteiro Zen Morro da Vargem, em Ibiraçu/ES, o Museu de Biologia Professor Mello Leitão e a Rampa do Caravaggio, ambos em Santa Teresa/ES, todos situados em cidades circunvizinhas ao Município de Fundão. Respectivamente, os conteúdos curriculares explorados nesses locais variam entre Geografia Cultural, Geografia Ambiental e Física, em específico, a relação homem e natureza, fauna e flora da Mata Atlântica, relevo, hidrografia e outros.

Por sua vez, na última etapa, constatou-se que a maioria dos alunos trabalha no turno diurno, de segunda-feira a sábado. Os alunos, que se mostravam empolgados em participar dessa aula “incomum”, propuseram realizá-la em um domingo, para que ninguém fosse prejudicado, ideia acatada pelo professor. Isto posto, solucionou-se um dos problemas normalmente enfrentados pelos alunos da EJA, oferecendo a eles a oportunidade de escolha.

2.3 LÓCUS DA INVESTIGAÇÃO

O universo da pesquisa está circunscrito ao distrito de Timbuí, no município de Fundão/ES, local em que o pesquisador reside desde seu nascimento e onde estudou na escola investigada, Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Maria da Paz Pimentel. Após formado, alcançou uma vaga como professor temporário da instituição, fortalecendo sua conexão com o lugar. Visando melhor compreender esse universo de investigação, importa caracterizar a área para conhecer a realidade e nela atuar com eficiência.

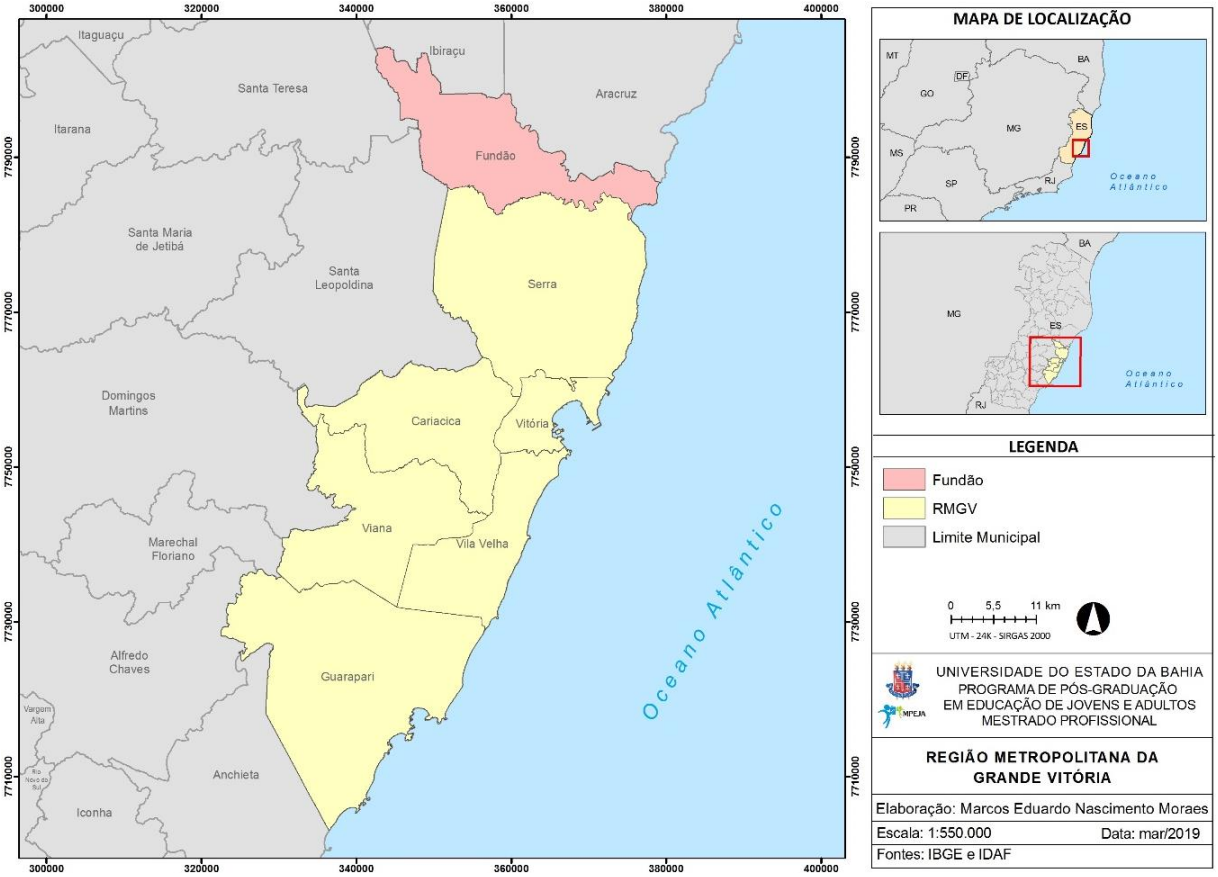
O estado do Espírito Santo localiza-se na região Sudeste do Brasil; sua capital é o Munícipio de Vitória; possui uma latitude de 20°19'10", ao sul da Linha do Equador, e uma longitude de 40°20'16", a oeste do Meridiano de Greenwich; faz divisa ao norte com o estado da Bahia, e ao oeste com os estados de Minas Gerais e sul do Rio de Janeiro, sendo banhado pelo Oceano Atlântico.

A área territorial do estado é de 46.086,407 km² e sua população estimada, em 2017, é de 4.016.356 habitantes, cujos 83,4% residem na área urbana, e 16,6% na área rural (IBGE, 2017). O estado do Espírito Santo apresenta uma densidade demográfica maior que a média nacional, com 76,25 hab/km². O clima predominante no estado é o tropical úmido, que de acordo com a classificação climática de Köppen-

Geiger é Af[5], e tem uma distribuição uniforme de precipitação ao longo do ano, com variações de temperatura inferiores a 3°C; caracteriza-se por verões quentes, de temperatura média de 22º C, e invernos amenos. (KÖPPEN, 1948).

Acerca da hidrografia do estado, a rede de drenagem é formada por várias nascentes de cursos d'água, divididas em doze bacias hidrográficas: Benevente, Doce, Guarapari, Itabapoana, Itapemirim, Itaúnas, Jucu, Piraquê-Açu, Reis Magos, Rio Novo, Santa Maria e São Mateus. (AGÊNCIA..., 2017). Seus principais rios são: Itapemirim, Itaúnas, Jucu, Rio Doce e São Mateus. Todo o estado está inserido no bioma de Mata Atlântica e sua vegetação é composta por floresta tropical e vegetação litorânea. (INSTITUTO BRASILEIRO..., 2010); seu relevo é caracterizado por 40% de baixada litorânea e 60% de planaltos.

Ilustração 1 – Mapa da Região Metropolitana da Grande Vitória



Fonte: Adaptado pelo pesquisador, em 2019, com base no IBGE e IDAF.

[5] Clima tropical úmido ou clima equatorial de floresta (KÖPPEN; GEIGER, 1928).

A Região Metropolitana da Grande Vitória (RMGV) foi instituída pela Lei Complementar nº 204, de 21 de junho de 2001, e em seu Art. 2º define que a RMGV "[...] compreende o espaço territorial conformado pelos Municípios de Cariacica, Fundão, Guarapari, Serra, Viana, Vila Velha e Vitória". (ESPÍRITO SANTO, 2001) (Ilustração 1). Segundo o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (2017), 48% da população do estado residem nessa localidade, sendo os municípios mais e menos habitados, respectivamente, Serra e Fundão. O Município de Fundão localiza-se no interior do estado, aproximadamente, a 50 quilômetros da Capital, Vitória, e é dividido em sede e três distritos, quais sejam: Timbuí, Praia Grande e Irundi.

Sua população era de 17.025 habitantes no último censo, em 2010, tornando-se assim o município menos populoso da Grande Vitória. A cidade é cortada pelo Rio Fundão, que dá origem ao seu nome, é atravessada por uma rodovia federal, a BR 101, e tem sua economia basicamente pautada na agropecuária e ênfase na cafeicultura. (IBGE, 2017). Nesse contexto de cidade interiorana, pertine evidenciar a realidade da Educação nesse município, particularmente, da Educação de Jovens e Adultos.

A EJA, no Espírito Santo, registrou 760.597 matrículas em 2018 e, desse número, 193 foram no Município de Fundão, conforme dados do último censo escolar, realizado naquele ano. É um número ínfimo, em relação a outras localidades; ademais, considerando as zonas urbana e rural da região, apenas duas escolas oferecem essa modalidade de ensino: a Escola Municipal de Ensino Fundamental Eloy Miranda, com séries iniciais e finais do Ensino Fundamental, localizada na sede do Município; e a Escola Estadual de Ensino Fundamental Professora Maria da Paz Pimentel, que oferece o Ensino Médio, localizada em Timbuí.

2.4 EDUCAÇÃO E ESPAÇO NÃO FORMAL

Conforme discutido anteriormente, considerando o perfil do Município de Fundão, a riqueza da geografia do estado do Espírito Santo, bem como a necessidade de incorporar/considerar os saberes dos estudantes da EJA, destacam-se as potencialidades da educação e de suas práticas para além dos espaços formais. Contudo, importa salientar que não existe uma solução fácil e rápida para contornar as dificuldades educacionais que se apresentam, sendo fundamental encontrar o equilíbrio necessário para compreensão do cenário, de maneira a não condenar a

educação formal diante dos eventuais fracassos, ou confiar à educação não formal a saída para as desigualdades educacionais e sociais. A esse respeito, Trilla (2008, p. 54) assim discorre:

> [...] a educação não formal não é nenhuma panaceia. É tão maniqueísta projetar toda a culpa educacional na escola quanto supor que a educação não formal seja uma poção mágica e imaculada. Apresentá-la globalmente como remédio para as desigualdades educacionais e sociais, e para os vícios em que a escolarização formal tem caído, é tão simplista e tolo quanto recusar sua colaboração para facilitar o acesso mais amplo e justo a uma educação da maior qualidade possível.

O intuito é alcançar qualidade social e pessoal, independente da modalidade educativa proposta. Para esta pesquisa, adotou-se os espaços não formais e a educação não formal em razão de oportunizar maior liberdade relativa ao currículo oficial[6], lugar e horários, oferecendo alternativas de organização e métodos mais flexíveis. Os espaços educacionais variam de acordo com suas características, contudo, todos possuem importante representação no processo ensino-aprendizagem, sendo oportuno pontuar as diferenças entre suas práticas.

A diferença entre a educação formal, não formal e informal é estabelecida, primeiramente, seguindo o modelo do espaço escolar. Assim, segundo Gohn (2006, p. 28), “a educação formal é aquela desenvolvida nas escolas, com conteúdos previamente demarcados”, logo, o espaço formal de educação limita-se às instituições escolares, dividida em idades e níveis de conhecimento, além de seguir um currículo e se ramificar em disciplinas obrigatórias.

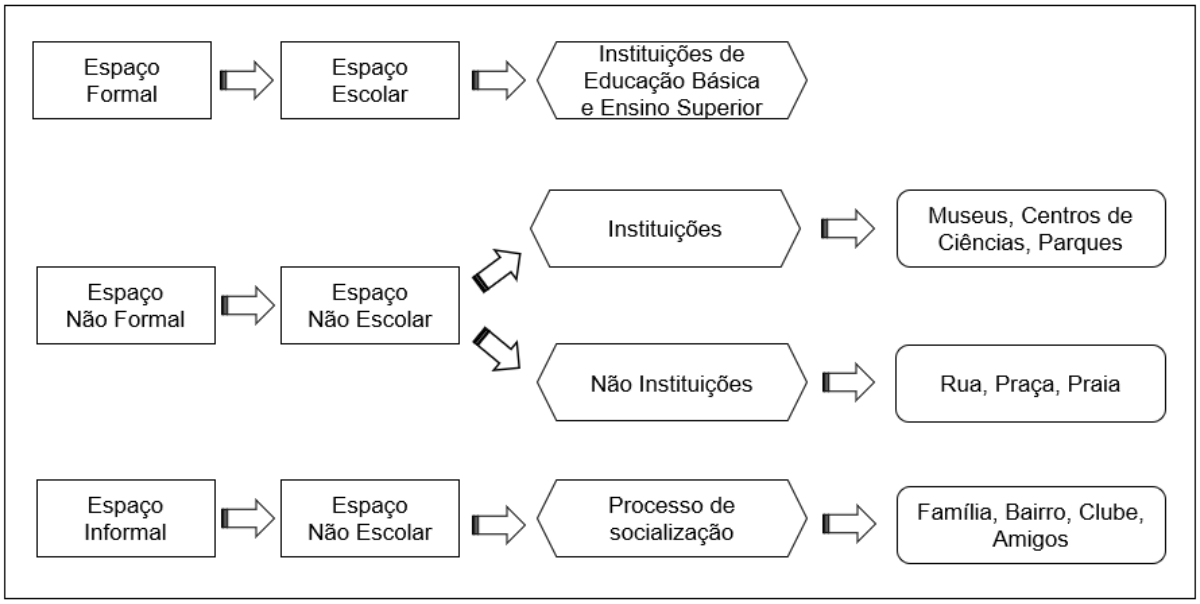
A educação não formal, por sua vez, ocorre fora do ambiente escolar. Jacobucci (2008, p. 56) observa que o espaço não formal é ‘‘[...] qualquer espaço diferente da escola, onde pode ocorrer uma ação educativa”, sem prejuízo do objetivo de fortalecer o ensino da maneira pouco explorada pela educação formal.

Já para a educação informal, de acordo com Gaspar (2002, p. 173) “[...] não há lugar, horários ou currículos. Os conhecimentos são partilhados em meio a uma interação sociocultural” e, assim sendo, é capaz de ocorrer em vários lugares, como consequência das condutas que fazem parte da vida individual de cada sujeito, principalmente no processo de socialização.

---

[6] Currículo oficial do estado do Espírito Santo. Área de conhecimento: Ciências Humanas. Disponível em: https://sedu.es.gov.br/Media/sedu/pdf%20e%20Arquivos/Curriculo_ES_Ciencias_Humanas.pdf. Acesso em: 2 ago. 2018.

Ilustração 2 – Diagrama de delimitação dos espaços educativos formais, não formais e informais



Fonte: adaptado de Jacobucci (2008, p. 57) e Gohn (2006, p. 28).

Este estudo não pretende realçar a importância de um tipo de espaço educativo em detrimento do outro, mas apontar a necessidade de uma educação sistêmica, com a utilização de espaços não formais e informais. A partir daí, que retornem os saberes/fazeres neles produzidos para os espaços formais, para a socialização e reflexões, possibilitando as aprendizagens mais significativas.

Nessa perspectiva, consoante definições demonstradas na Ilustração 2, a Escola Professora Maria da Paz Pimentel, eleita como universo desta pesquisa, figura na categoria Espaço Formal, como instituição escolar. Os outros espaços, Mosteiro Zen Morro da Vargem e Museu de Biologia Professor Mello Leitão (este faz parte do Instituto Nacional da Mata Atlântica) estão na subcategoria Instituições da categoria Espaço Não Formal, já que, mesmo sendo ambientes externos ao ambiente escolar, são institucionais. Por fim, a Rampa do Caravaggio é um ambiente natural que não possui organização institucional, embora seja uma área privada.

2.4.1 Espaço formal de educação: Escola Professora Maria da Paz Pimentel e os sujeitos da investigação

A preferência pela Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Maria da Paz Pimentel não se deu por acaso. A afeição do pesquisador pelo local já

existe desde quando foi, nela, aluno do ensino fundamental; depois, reforçou o vínculo ao retornar como professor de Geografia na instituição, trabalhando exclusivamente com o público da EJA.

Localizada no Município de Fundão, no Distrito de Timbuí, a escola atende, principalmente, a população distrital, composta por alunos que residem em sítios, chácaras e fazendas da zona rural; também, há alguns alunos da sede do Município de Fundão e dos municípios vizinhos, Serra e Santa Leopoldina, nos três turnos, matutino, vespertino e noturno.

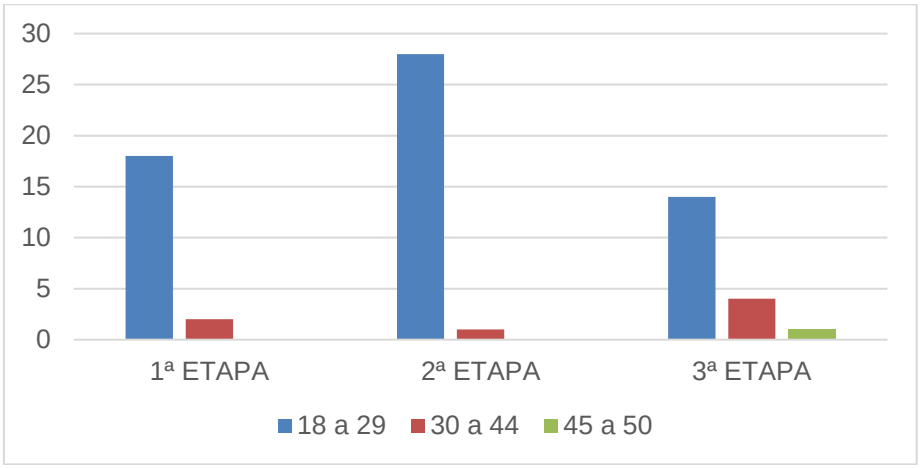
Durante esta pesquisa, a escola registrou o total de 386 alunos matriculados, sendo 302 das turmas regulares dos anos finais do Ensino Fundamental, que são atendidos no turno matutino e vespertino. E na modalidade EJA são 84 alunos distribuídos em três turmas, no turno noturno, referente ao Ensino Médio. A equipe de funcionários é composta por 42 pessoas: uma diretora, duas coordenadoras, duas pedagogas, três secretárias (uma, por turno), um auxiliar de secretaria, 16 professores (oito, no Ensino Fundamental e na EJA; alguns, em mais de uma disciplina), uma professora da Educação Especial, um intérprete de Libras, uma cuidadora, três merendeiras e três auxiliares de serviços gerais.

Os sujeitos da pesquisa constituem-se de vinte alunos do primeiro ano do Ensino Médio, comumente nomeado na rede estadual como primeira etapa, e a idade dos pesquisados varia entre 18 e 33 anos. Mesmo não sendo o foco da pesquisa, vale ressaltar que a idade da maioria dos alunos das outras duas turmas – segunda e terceira etapas – classifica-se na mesma faixa etária, apresentando, assim, uma característica jovem entre os indivíduos da EJA.

No Estatuto da Juventude, promulgado pela Lei nº 12.852, de 05 de agosto de 2013, que dispõe sobre os direitos e as políticas públicas voltadas para a juventude, jovem é designado como a pessoa com idade entre 15 e 29 anos. (BRASIL, 2013). Considerando essa padronização etária estabelecida pelo Estatuto, o Gráfico 1 evidencia que o público pesquisado é predominantemente jovem, e como no Ensino Médio da EJA a idade mínima para efetivação de matrícula é 18 anos, houve adaptação.

Entre os sujeitos, essa percepção é ainda maior, uma vez que 90% da turma têm entre 18 e 29 anos de idade, não havendo registro de idoso na realidade estudada; o aluno mais velho tem 49 anos e frequenta a terceira etapa.

Gráfico 1 – Faixa etária dos alunos da EJA (EEEFM Professora Maria da Paz Pimentel)



Fonte: Produzido pelo pesquisador, em 2018, com base nos dados fornecidos pela Secretaria da instituição de ensino.

Analisando o Gráfico 1, destaca-se a necessidade de se ecoar propostas que permitam uma forma de ensino mais lúdica na EJA, pois, com exceção da Educação Infantil, parece ocorrer uma diminuição acentuada em metodologias lúdicas nos níveis de ensino posteriores. Para isso, a aula de campo no ensino de Geografia deve ser um estímulo para os discentes, e ao corpo docente cabe renegar a omissão do ensino tradicional que percorre grande parte de sua formação, e passar a enxergar além do que é ensinado a ver.

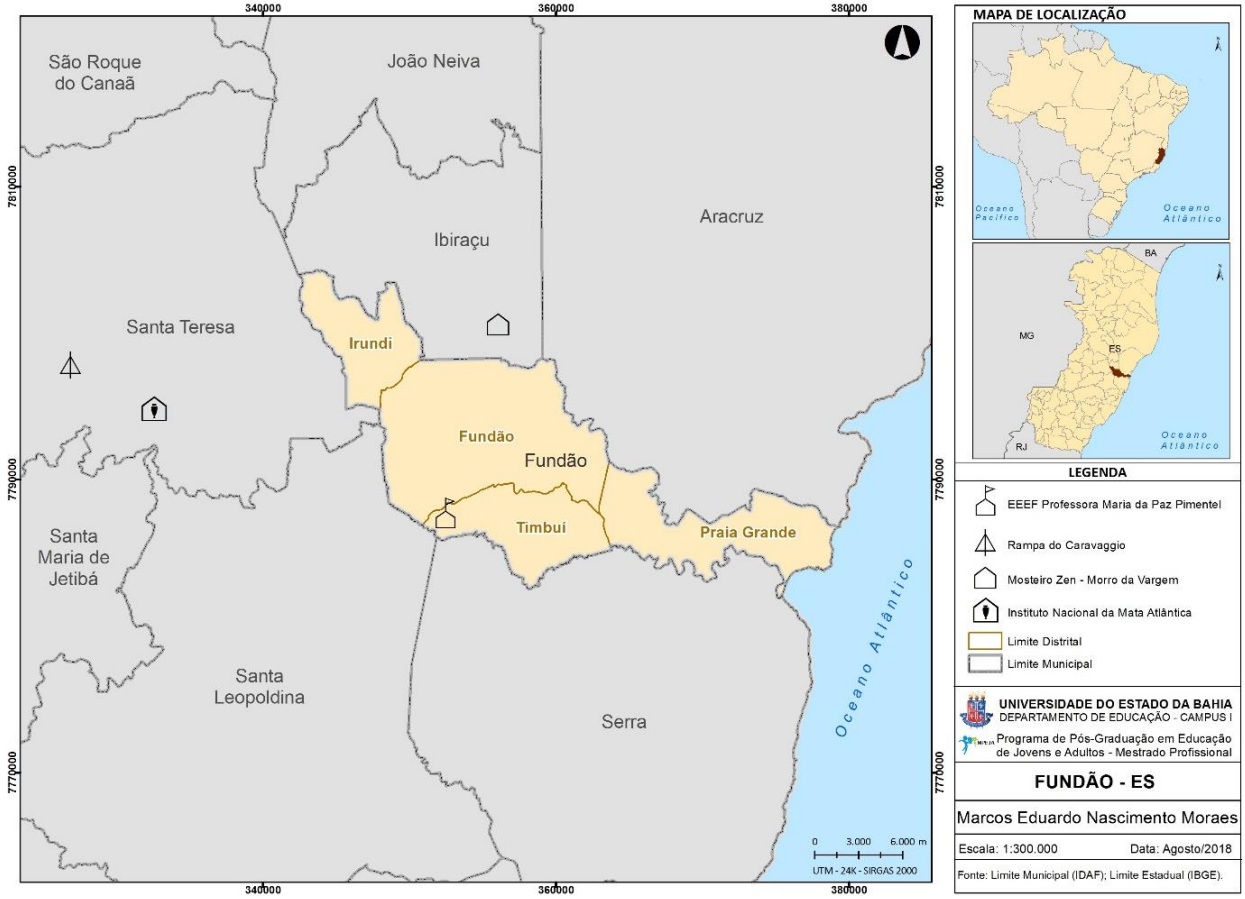
Resgata-se, assim, a necessidade de inserir a aula de campo em um patamar de destaque no aprendizado, porque é nela que os ensinamentos apreendidos podem sobrexceder de uma esfera para o outra, nesse caso, da sala de aula para fora dela, constituindo uma alternativa metodológica capaz de reforçar o saber.

2.4.2 Espaços não formais de educação: Mosteiro Morro da Vargem, Museu de Biologia Professor Mello Leitão e Rampa do Caravaggio

Esta própria investigação se deu como uma aula de campo, que, de acordo com Silveira, Crestani e Frick (2014, p. 131) “[...] pode ser dividida em três momentos: o pré-campo, o campo e o pós-campo”. O segundo momento ocorreu em locais mapeados em consonância com as sugestões debatidas entre alunos e professor e com o trabalhado em sala de aula, numa estruturação conjunta das áreas a serem estudadas, conforme descritas e representadas na Ilustração 3, nas cidades de Ibiraçu

e Santa Teresa. No mapa, visualiza-se o ponto de partida, a Escola Professora Maria da Paz Pimentel; a primeira parada, o Mosteiro Zen Morro da Vargem; em seguida, o Museu de Biologia Professor Mello Leitão, no Instituto Nacional da Mata Atlântica, e a Rampa do Caravaggio.

Ilustração 3 – Mapa dos espaços não formais para a aula de campo



Fonte: produzido pelo pesquisador, em 2018, com base no IBGE e IDAF.

A cidade de Fundão localiza-se no ponto central do mapa do estado, permitindo um deslocamento fácil para o norte ou para o sul. Sua extensão territorial vai de leste a oeste e favorece a exploração de percurso do mar até as montanhas; embora seja uma cidade com características interioranas, situa-se próximo de grandes centros e polos industriais, como os municípios de Serra e Aracruz.

A aula de campo ocorreu no dia 21 de outubro de 2018, domingo, data escolhida pelos alunos, em razão de seus compromissos durante a semana, e foram orientados, antecipadamente, sobre todos os procedimentos executados e demais questões envolvidas na atividade. Chegado o dia, um contratempo inviabilizou uma

maior participação dos indivíduos, registrando-se, então, o comparecimento de seis alunos, o que não ocasionou qualquer impedimento para a realização do estudo.

2.5 PROCEDIMENTOS DA PESQUISA

É comum às pesquisas qualitativas a geração de grande volume de dados que demandam organização e compreensão, e no decorrer desta pesquisa, houve um contínuo processo de identificação de dimensões, categorias, tendências, padrões e relações que expressassem o seu significado. Assim, essa etapa da pesquisa bibliográfica destaca-se por sua importância para o mapeamento da produção científica concernente à temática da investigação, além de fornecer o embasamento teórico capaz de servir como sustentação para a análise e compreensão dos dados coletados.

Como instrumento de coleta de dados, utilizou-se questionário com os discentes da primeira etapa do Ensino Médio da EJA, da rede pública de ensino do Município de Fundão. Essa ferramenta favorece a descrição dos fenômenos sociais, em apoio à visão do pesquisador, assim como a compreensão tanto de questões específicas como de proporções maiores. Richardson (1999, p. 302) indica que os questionários

> [...] cumprem duas funções, ou seja, descrevem características e medem determinadas variáveis de um grupo. Quanto ao tipo de pergunta, os questionários podem ser classificados em questionários de perguntas fechadas, de perguntas abertas e que combinam ambos os tipos de perguntas.

Para esta investigação, foram produzidos dois questionários, aplicados em dias diferentes na própria instituição de ensino, durante a aula de Geografia, em cujas datas ocorreram aplicação de provas de outras disciplinas. Isso contribuiu para que os questionários fossem respondidos por todos os alunos, tendo sido um deles aplicado antes da aula de campo (APÊNDICE B) , contendo doze perguntas, e o outro, após a atividade (APÊNDICE C), com as mesmas doze perguntas iniciais, acrescidas de mais sete questões relacionadas a um grupo focal.

Por conseguinte, realizou-se uma roda de conversa, durante o pós-campo, para verificar se houve alguma contribuição nessa experiência de diálogo, já que “[...] a atividade no grupo focal deve ser atraente para os participantes, [...] pode propiciar

um momento de desenvolvimento, tanto nos aspectos comunicacionais, como nos cognitivos e afetivos". (GATTI, 2005, p. 13).

A pesquisa teve, ainda, o auxílio do Diário de Bordo, feito pelo pesquisador durante a aula de campo, com o fim de registrar os acontecimentos durante o processo. Porlán e Martín (1997, p. 52) esclarecem que "o diário deixa de ser exclusivamente um registro do processo reflexivo, para converter-se progressivamente em organizador de uma autêntica investigação profissional". Destarte, identificou-se a viabilidade de criar e testar um roteiro de trabalho de campo em espaços de educação não formal pautado no cruzamento do referencial teórico com os questionários dos alunos, de modo a mapear os diferentes espaços de educação não formal selecionados em conjunto, com potencialidades para aulas de campo na EJA.

Esse procedimento, além de legitimar e sinalizar para alternativas de ensino, serve como embasamento para elaboração do "Produto de Intervenção", um guia didático de auxílio aos docentes interessados em desenvolver aulas de campo, nos municípios de Ibiraçu e Santa Teresa, valendo-se do Mosteiro Morro da Vargem, do Museu de Biologia Professor Mello Leitão e da Rampa do Caravaggio para suas práticas. Para esse roteiro, é fundamental organizar e analisar as informações, com discussão reflexiva dos dados cruzados obtidos, consolidando-os em um relatório final da pesquisa empreendida.

Os sujeitos estudados nessa investigação são alunos da Educação de Jovens e Adultos e compõem um espaço de resistência e direito reivindicado e conquistado pelos movimentos sociais, em prol da educação de qualidade, sendo substancial discorrer sobre tal processo neste estudo.

3 EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

A Educação de Jovens e Adultos é uma modalidade de ensino que, em tese, dever ser incentivada pelo Estado brasileiro, como forma de elevar o índice educacional da população e possibilitar estudo aos que não tiveram oportunidade. Contudo, esse modelo educacional ainda é concebido apenas como uma educação compensatória, e não inclusiva, de direito e qualidade; assim, torna-se imprescindível reconhecer a EJA como um método qualificado para alcançar a inclusão efetiva, permitindo que os sujeitos reescrevam sua história e percebam como aprender é importante, essencial e prazeroso.

> Especificamente na Educação de Jovens e Adultos (EJA), a história não só registra os movimentos de negação e de exclusão que atingem esses sujeitos, mas se produz a partir de um direito conspurcado muito antes, durante a infância, esta negada como tempo escolar e como tempo de ser criança a milhões de brasileiros. (PAIVA, 2006, p. 521).

Nessa significação, reside a necessidade de essas pessoas poderem vivenciar na escola processos didático-pedagógicos que correspondam a suas expectativas, que fujam das meras adaptações do ensino dito “regular”, outrora abandonado por eles ou em que tiveram experiências de insucesso e repetências. Além disso, há os fatores que levam à negação do direito, como a ausência de escola próxima à residência; a impossibilidade de conciliar horários da instituição de ensino com o de trabalho e outras variáveis a que essa classe popular está sujeita desde muito cedo.

A valorização da história de vida e da cultura desses sujeitos é primordial para a condição cognitiva, não devendo ser pensada apenas sob o ponto de vista da transmissão de um legado, mas como direito próprio a todo ser humano de desenvolver suas competências e habilidades, efetivamente possíveis, independentemente da idade. Esse modelo de educação precisa ser reconhecido como é de fato representada, na pluralidade dos sujeitos, na interação e benefícios que serão propiciados a partir dessas vivências. Freire (1996, p. 115) destaca:

> Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. [...] sou professor a favor da luta constante contra qualquer forma de discriminação, contra a dominação econômica dos indivíduos ou das classes sociais. [...] sou professor a favor da esperança que me anima apesar de tudo.

Nesse entendimento, a postura do professor, segundo o autor, é condição essencial para a melhoria da realidade vivenciada na sociedade. É a partir da sua consciência política e social que as possibilidades de mudanças surgem, oferecendo um ambiente diferenciado aos sujeitos participantes do processo, muitas vezes excluídos em razão da ausência política. Essa apartação percorre desde o não querer discutir com seus pares, planejar, traçar estratégias que favoreçam a qualidade do ensino para a Educação de Jovens e Adultos, até a negação de direitos a essas pessoas, ocasionada pelo fechamento de estabelecimentos de ensino que oferecem esse modelo educacional.

Junior e Santos (2017), analisando o ordenamento jurídico, entendem a EJA como integrante do mínimo existencial, ou seja, um núcleo essencial dos direitos fundamentais, com função de equalização, qualificação e reparação do analfabetismo resultante da história excludente do país. Ainda, os autores reforçam que "é preciso garantir não apenas o acesso, a permanência e a conclusão dos estudos no nível da educação básica, mas, também, as condições para continuar os estudos em outros níveis". (JUNIOR; SANTOS, 2017, p. 24).

No histórico da Educação de Jovens e Adultos no Brasil é patente seu processo de lutas e reivindicações. Pinto (2007, p. 34) afirma que "[...] a história da educação favorece a compreensão do processo educacional; é indispensável, mas não a esgota". Não cabe aqui, portanto, relatar toda essa evolução, mas indicar os pontos mais importantes dessa trajetória.

A educação brasileira se inicia logo após o fim das capitanias hereditárias. Ghiraldelli Jr. (2008, p. 24) relata que:

> O ensino dos jesuítas tinha como fim não apenas a transmissão de conhecimentos científicos, escolares, mas a propagação da fé cristã. A história da educação de jovens e adultos no Brasil no período colonial se deu de forma assistemática, nesta época não se constatou iniciativas governamentais significativas.

Durante os períodos colonial e imperial, a educação foi conduzida em consonância com as ações religiosas da época, pautada, principalmente, na fé. Consequentemente, não houve intervenções educacionais relevantes nesses períodos, em razão de o ensino ter sido um direito reservado apenas à alta sociedade.

Decorrido um período de 100 anos, a educação, então, passou a ser abordada, efetivamente, em documento oficial do Governo, na Constituição Federal, de 1934,

Art. 150, alínea “a”, atribuído à União a responsabilidade de “fixar o plano nacional de educação, compreensivo do ensino de todos os graus e ramos, comuns e especializados; e coordenar e fiscalizar a sua execução, em todo o território do País”. (BRASIL, 1934). Amparadas por esse suporte constitucional, campanhas de jovens e adultos emergiram, em meados de 1940.

Haddad e Di Pierro (2000) destacam como marcos históricos a formação do Fundo Nacional do Ensino Primário, em 1942; do Serviço de Educação de Adultos (SEA), em 1947, afigurando-se, em 1950, como Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos (CEAA). Os autores destacam, ainda, que houve, em 1952, a Campanha Nacional de Educação Rural, e, seis anos depois, a Campanha Nacional de Erradicação do Analfabetismo.

As experiências na Educação de Jovens e Adultos alcançaram o ápice no curto período que antecedeu o golpe militar, entre 1959 e 1964. Ventura (2006) aponta os principais episódios educacionais, iniciados a partir de 1960: o Movimento de Cultura Popular (MCP), em 1961; o Movimento de Educação de Base (MEB), dirigido pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), em 1961; a Campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, em 1963; a direção, pelo próprio Paulo Freire, da Alfabetização de Adultos, em Angicos, no Rio Grande do Norte, um marco na EJA; e o Programa Nacional de Alfabetização, do Ministério da Educação e Cultura, que também teve a participação do educador, no início 1964.

Os movimentos de educação e cultura popular deram lugar a programas e iniciativas governamentais tecnicistas, em 1968. No entanto, somente em 1971, iniciou-se o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), mesmo ano em que surge o Ensino Supletivo, com a proposta de recuperação da escolaridade perdida, visando obter uma mão de obra qualificada para o desenvolvimento do país.

Durante a ditadura militar, a educação, via de regra, foi podada pelos militares, que não via com bons olhos os trabalhos realizados por Paulo Freire e os programas educacionais de cunho mais pedagógico orientados pelos movimentos sociais. De acordo com Gohn (2011, p. 333), estes agentes “são fontes de inovação e matrizes geradoras de saberes. Entretanto, não se trata de um processo isolado, mas de caráter político-social”.

Dito isso, na década de 1970, os movimentos sociais garantiram maior importância no cenário nacional, numa onda revolucionária contra os regimes militares que atingia toda a América Latina. Os principais agentes foram os movimentos

eclesiásticos geridos pela Teologia da Libertação, que dispunham dos ensinamentos cristãos para reivindicar melhores condições econômicas, políticas e sociais.

As duas décadas seguintes foram marcadas pela ascensão popular e pela conquista de direitos sociais, que integraram a nova Constituição Federal, de 1988. Após esse triunfo, os movimentos sociais legitimaram suas lutas, com a criação de fóruns nacionais que realizavam encontros pelo país, com objetivos e metas organizados, visando maior mobilização social. Assim, estenderam-se e criaram a Central dos Movimentos Populares, unificando a luta e promovendo sua organização.

Com base nessa abertura política, a educação de jovens e adultos, antes pensada como um modelo de assistência ao desenvolvimento nacional, passa a ser reivindicada pela sociedade, nos governos pós-militares, em um novo contexto social, político, econômico e educacional para a população. Dessa forma, a Educação de Jovens e Adultos foi regulamentada pela Constituição de 1988 e legitimada pela Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB). Mais tarde, consolidou-se com a Resolução CNE/CEB nº 1, de 05 de julho de 2000, que certificou os jovens e adultos como sujeitos de direitos, oportunizando-lhes, assim, uma educação de qualidade e gratuita, para além da visão compensatória de educação. (BRASIL, 2000).

O cenário nacional atual em que se encontra a EJA sustenta-se em não perder o que já foi conquistado, não favorecendo a busca por novas lutas, e, ao tratar dessa modalidade de educação, ainda afigura-se a ideia de ensino supletivo, apesar de já transcorridas duas décadas, desde sua consolidação. A EJA é pensada meramente como uma reposição de uma escolaridade não realizada, inserida no campo simbólico da perda, cujo “fracasso” acaba se tornando culpa do sujeito. Como evidencia Haddad e Di Pierro (2000, p. 117), “[...] o Ensino Supletivo se propunha a recuperar o atraso, recuperar o presente, formando uma mão-de-obra que contribuísse no esforço para o desenvolvimento nacional, através de um novo modelo de escola”.

Não é o propósito tratar o sujeito da EJA como “sujeito da falta”. (FREIRE, 2005). Porém, no Brasil, os dados do Censo Escolar, de 2014, da Educação Básica, e os dados da Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD), de 2016, demonstram que, nos últimos anos, houve uma redução extrema nas matrículas na EJA. Em 2014, o número registrado foi de 5,1 milhões, representando uma queda de 3,2 milhões de matrículas; em 2016, 1,7 milhões de brasileiros frequentavam a Educação de Jovens e Adultos.

Para tentar mudar essa realidade, Arroyo (2017, p. 65) propõe:

> Avançar no reconhecimento do direito dos educandos e dos trabalhadores à formação e à escola básica não como tempos apenas de aprendizagens de letramento, numeramento, mas avançar para recuperar a radicalidade da escola e da EJA como tempos de garantia do direito a educação, formação humana, como tempos de recuperar a humanidade roubada pela segregação e opressão a que são submetidos.

O autor salienta as pedagogias da submissão, das quais se deve afastar para construir pedagogias mais humanas. No entanto, é fundamental (re)significar a educação como prática social e a escola como espaço de produção de conhecimento, o que envolve a formulação de novas concepções e orientações para o ensino, a partir de processos de negociação entre os diversos sujeitos definidos coletivamente em cada grupo social. De outro modo, deve-se considerar o cidadão como sujeito de produção de conhecimento e cultura, que opera no coletivo e pode colaborar para alterar sua realidade e a de todos os outros.

A partir da década de 1940, uma iniciativa da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) originou as Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFITEA's). Visando contribuir com a educação de adultos internacionalmente, eram estabelecidas, entre uma conferência e outra, as determinações mundiais de educação para a Educação de Jovens e Adultos.

Desde 1949, foram realizadas seis Conferências Internacionais de Educação de Adultos, a última sediada em Belém, no estado do Pará, e a única realizada em um país sul-americano. As discussões buscaram consolidar o reconhecimento de aprendizagem e educação de adultos, em uma perspectiva de aprendizagem ao longo da vida. Ireland e Spezia (2014, p. 66) argumentam que,

> [...] as CONFINTEAS V e VI apresentam duas mensagens principais: a visão da aprendizagem ao longo da vida para todos como o princípio básico para a organização da política educacional e o conceito de desenvolvimento como um direito humano firmemente ancorado no ser humano e não reduzido a uma mercadoria determinada por um mercado todo-poderoso.

A primeira mensagem reforça que a aprendizagem ainda é um privilégio de poucos e afeta, principalmente, os alunos da Educação de Jovens e Adultos, que muitas vezes têm esse direito negado, sendo necessária reconhecê-la como princípio básico, de outra maneira, "não é possível ser gente senão por meio de práticas

educativas. Esse processo de formação perdura ao longo da vida toda, o homem não para de educar-se". (FREIRE, 2000, p. 40). A outra mensagem apresenta a educação como direito, e não como mercadoria; e nos últimos Governos, inclusive no atual, enfatiza-se o contingenciamento de verbas para a educação, fortalecendo assim as instituições privadas.

Quadro 1 – Conciso das Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFITEA's)

Local e Ano de Realização	Recomendações
Elsinore (Dinamarca) 1949	Estabeleceu a agenda e a metodologia de trabalho da Conferência, destacando o seu objetivo central de "alcançar um entendimento internacional por meio da educação de adultos".
Montreal (Canadá) 1960	Recomendou que a Educação de Adultos (EDA) fosse considerada como parte integral e orgânica de cada sistema nacional de educação e, consequentemente, recebesse a atenção e os recursos devidos.
Tóquio (Japão) 1972	Determinou que a educação, ao longo da vida, chegue à maioridade e ganhe visibilidade internacional. Além de frisar que a educação pode acontecer em qualquer momento da vida, também se frisa que nem a escola, nem o sistema educacional são os espaços em que a maior parte da aprendizagem adulta se realiza. A aprendizagem e o adulto como educando ganham cada vez mais espaço nas discussões.
Paris (França) 1985	A EDA precisa interagir com a mudança tecnológica, procurar formas para superar o analfabetismo e, concomitantemente, contribuir para resolver os problemas principais dos tempos atuais.
Hamburgo (Alemanha) 1997	As últimas duas CONFINTEAS (V e VI) seguem um formato organizativo e mobilizador bastante parecido. Ambas são precedidas por amplos processos de mobilização e documentação que objetivam estabelecer tendências e desafios globais. Cada conferência é concluída após o documento divulgado e debatido antes e durante o encontro ser aprovado por unanimidade ao final: a Declaração de Hamburgo, em 1997, e o Marco de Ação de Belém, em 2009.
Belém do Pará (Brasil) 2009	

Fonte: adaptado de Ireland e Spezia (2014).

As informações do Quadro 1 elucidam que a Educação de Jovens e Adultos é um assunto internacionalmente discutido. Na última CONFINTEA, foi apresentado o

fruto desse intercâmbio educacional, resultando no Marco de Ação de Belém, organizado em sete eixos fundamentais: “alfabetização de adultos; políticas; governança; financiamento; participação, inclusão e equidade; qualidade e monitoramento da implementação do Marco de Ação”. (CONFERÊNCIA..., 2010).

As diretrizes definidas nesse documento exprimem o potencial educacional que a Educação de Jovens e Adultos tem com ações pautadas em referenciais inclusivos e igualitários. Por esse motivo, impende abordar o panorama da EJA à distância, no estado do Espírito Santo, e a validade dessa alternativa ante os desafios característicos da modalidade.

3.1 O ESTADO DO ESPIRÍTO SANTO E A EJA À DISTÂNCIA

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA foram divulgadas no Parecer nº 11, do Conselho Nacional de Educação (CNE), em 2000. Posteriormente, em 2010, foi implementada a Resolução CNE/CEB nº 3, cujo Art. 1º, além de abordar a duração dos cursos e a idade mínima para ingresso na modalidade, exige à “[...] Educação de Jovens e Adultos desenvolvida por meio da Educação à Distância (EAD), a serem obrigatoriamente observadas pelos sistemas de ensino”. (BRASIL, 2010).

O Governo Federal, em 25 de maio de 2017, regulamentou o Art. 80 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (BRASIL, 1996), no Decreto nº 9.057, de 2017. Seu Art. 2º fixa que “a educação básica e a educação superior poderão ser ofertadas na modalidade à distância”, permitindo integração com as tecnologias de comunicação, informação e ambientes virtuais, desde que tenha pessoal qualificado e políticas de acesso. (BRASIL, 2017). Mas, ressalta a necessidade de acompanhamento e avaliações compatíveis, expandindo as possibilidades de utilização dessa modalidade de ensino.

Haddad (2007) afirma que, no âmbito nacional, não há uma padronização da EJA. Quase 10 anos depois desse diagnóstico, foi editada a Portaria nº 152-R, de 19 de dezembro de 2016, do Estado do Espírito Santo, que, de antemão, estabelece normas e orientações à oferta da nova EJA, na modalidade semipresencial, nas escolas públicas estaduais para o ano de 2017, sendo as matrículas regidas pelas Portarias nº 143-R e nº 144-R, de 02 de dezembro de 2016.

De acordo com o decreto nacional e a portaria estadual, a Secretaria de Educação do Estado do Espírito Santo (SEDU/ES) decidiu implantar a EJA

semipresencial no estado, a partir do ano letivo de 2017, com início em 06 de fevereiro de 2017. O Art. 4º da Portaria nº 152-R, de 2016, determina ainda que os cursos tenham duração semestral, com carga horária de 12 horas semanais (presenciais), e que ocorram às terças, quartas e quintas-feiras, ficando disponível ao discente as segundas e sextas-feiras (não presenciais) para cumprir atividades extraclasse. (ESPÍRITO SANTO, 2016).

Ilustração 4 – Organização Curricular da EJA semipresencial, em 2017, no ES

Organização Curricular da Educação Básica - 2017 - EJA/ENSINO MÉDIO– SEMI-PRESENCIAL
Nº de Dias Letivos semestrais: 60 presenciais e 40 não presenciais/Carga Horária semestral mínima: 240 horas presenciais e 160 horas não presenciais
Nº de semanas letivas: 20 semestrais - hora aula: 60 minutos

AMPARRO LEGAL LEI Nº 9.394/96 RESOLUÇÃO CNE/CEB Nº 01/2000 RESOLUÇÃO CEE/ES Nº 3.777/2014 RESOLUÇÃO CEE/ES Nº 3.724/2014		ÁREAS DO CONHECIMENTO	COMPONENTES CURRICULARES	AULAS SEMANAIS						AULAS SEMESTRAIS						
				1ª etapa		2ª etapa		3ª etapa		1ª etapa		2ª etapa		3ª etapa		TOTAL
				P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	P	NP	
	BASE NACIONAL COMUM	ÁREA DE LINGUAGENS	Língua Portuguesa	3	2	3	2	3	2	60	40	60	40	60	40	300
			Educação Física	1	1	-	-	-	-	20	20	-	-	-	-	40
			Arte	1	1		-	-	-	20	20	-	-	-	-	40
			Subtotal	**5**	**4**	**3**	**2**	**3**	**2**	**100**	**80**	**60**	**40**	**60**	**40**	**380**
		ÁREA DE MATEMÁTICA	Matemática	3	2	2	1	3	2	60	40	40	20	60	40	260
			Subtotal	**3**	**2**	**2**	**1**	**3**	**2**	**60**	**40**	**40**	**20**	**60**	**40**	**260**
		ÁREA DE CIÊNCIAS DA NATUREZA	Física	-	-	1	1	1	1	-	-	20	20	20	20	80
			Química	-	-	1	1	1	1	-	-	20	20	20	20	80
			Biologia	-	-	1	1	1	1	-	-	20	20	20	20	80
			Subtotal	**-**	**-**	**3**	**3**	**3**	**3**	**-**	**-**	**60**	**60**	**60**	**60**	**240**
		ÁREA DE CIÊNCIAS HUMANAS	História	1	1	1	1	-	-	20	20	20	20	-	-	80
			Geografia	1	1	1	1	-	-	20	20	20	20	-	-	80
			Sociologia	1	-	1	-	1	-	20	-	20	-	20	-	60
			Filosofia	1	-	1	-	1	-	20	-	20	-	20	-	60
			Subtotal	**4**	**2**	**4**	**2**	**2**	**-**	**80**		**80**	**40**	**40**	**-**	**280**
		PARTE DIVERSIFICADA	Língua Estrangeira Moderna (Inglês)	-	-	-	-	1	1	-	-	-	-	20	20	40
			*Língua Espanhola	-	-	1	1	-	-	-	-	20	20	-	-	40
			Subtotal	**-**	**-**	**1**	**1**	**1**	**1**	**-**	**-**	**20**	**20**	**20**	**20**	**80**
			Subtotal	**12**	**8**	**13**	**9**	**12**	**8**	**240**	**160**	**260**	**180**	**240**	**160**	**1.240**
		TOTAL		**20**		**22**		**20**		**400**		**440**		**400**		**1.240**

*Os alunos do 2º ano que não optarem pela Língua Espanhola cumprirão a carga horária de 20 horas semanais.
* Forma da organização semipresencial: 03 dias presenciais e 02 dias não presenciais, sendo assim distribuídos: terça-feira, quarta-feira e quinta-feira 04 aulas/dia – segunda-feira e sexta-feira com atividades não presenciais, perfazendo 720 horas (60%) presenciais e 480 horas (40%) não presenciais, totalizado 1.200 horas, mínimo exigido pela legislação vigente. * A forma semipresencial esta amparada no Art. 274 – Parágrafo 2º da Resolução CEE/ES 3.777/2014.
Legenda: P (presencial) – NP (não presencial)

Fonte: Diário Oficial do Estado do Espírito Santo. (ESPÍRITO SANTO, 2016).

Ocorre, contudo, que a maioria dos alunos não tem acesso à internet, muitos por serem de áreas mais interioranas, onde, geralmente, não há nem mesmo sinal de rede móvel, prejudicando, assim, os alunos. Por exemplo, a disciplina de Geografia só acontece nas turmas da primeira e segunda etapas, excluindo-se a terceira;

diferente do que ocorre com a disciplina de História, que não é lecionada na primeira etapa – apenas na segunda e na terceira –, e em ambas a organização curricular dispõe de uma aula presencial e uma não presencial. A EJA semipresencial ofertada nesse modelo pelo Estado do Espírito Santo é pioneira; outras localidades oferecem a EJA à distância, mas resumindo-a a módulos que lembram o ensino individualizado, reflexo do ensino supletivo.

A proposta da EJA em sistema semipresencial no Espírito Santo é recente. O Estado tem, desde 2015, registrado o fechamento de turmas na rede estadual, em decorrência da política de ajuste fiscal do Governo, afetando, principalmente, as turmas do turno noturno, tanto no ensino regular como na educação de jovens e adultos. A redução da carga horária de todas as disciplinas constitui-se em uma afronta ao direito à educação, já que o aluno deixa de participar ativamente na escola durante dois dias, por semana, com a justificativa de estarem realizando atividades semipresenciais.

Em 2017, ainda nesse cenário, a SEDU/ES implementou, de forma arbitrária, a EJA semipresencial, sem qualquer flexibilização de alternativa para os discentes, já que nenhuma escola da rede estadual de ensino oferta vagas diurnas. Nota-se que não há um decréscimo no número de matrículas apenas, mas a diminuição da oferta de turmas de EJA. O ensino de jovens e adultos é sistematicamente noturno, à exceção dos Centros Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (CEEJA's) localizados nas cidades de Cachoeiro de Itapemirim, Colatina, Linhares e Vitória; assim como dos Núcleos Estaduais de Educação de Jovens e Adultos (NEEJA's) localizados nas cidades de Afonso Cláudio, Alegre, Barra de São Francisco, Cariacica, São Mateus, Nova Venécia e Serra.

Essas unidades dispõem de um currículo individualizado, em que o aluno tem acesso aos módulos de cada disciplina, estudam sozinhos em casa, e quando têm dúvidas se dirigem aos centros de ensino para esclarecimentos com professor específico de cada disciplina. Ademais, realizam atividades presencialmente, em cumprimento aos pré-requisitos estabelecidos para sua aprovação.

É premente, portanto, buscar alternativas que tornem as aulas da EJA à distância mais significativas e atraentes para os alunos, potencializando as aprendizagens e viabilizando uma maior interação dos saberes adquiridos por esse aluno em sua vida com os saberes transmitidos pela escola.

3.2 APRENDIZAGENS SIGNIFICATIVAS

Grande parte dos educadores ainda ministram suas aulas de maneira tradicional, em predominam os “monólogos”: o professor fala e os alunos escutam e memorizam. Trata-se, conforme enfatiza Paulo Freire, da “educação bancária”, que pressupõe uma relação vertical entre educador e educando. O educador bancário “é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente; o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados”. (FREIRE, 2005, p. 68).

O modelo tradicional ainda prevalece nas escolas e é, “na maioria das vezes, considerado como um poderoso e suficiente indicador de que houve a aprendizagem”. (MIZUKAMI, 1986, p. 15). O arranjo utilizado para escolher e organizar os processos didáticos mal utilizam o aluno como referência, atribuindo-lhes apenas a função de ouvir, fixar e reproduzir os conteúdos propostos. A ênfase em aulas estritamente expositivas, na abordagem tradicional, impulsiona a pensar outras alternativas e, em virtude disso, busca-se contribuir para romper com essas práticas em escolas brasileiras que não valorizam projetos, como as aulas de campo.

> Em primeiro lugar, a educação, como temos mostrado, não deve se reduzir à transmissão escolar dos conhecimentos. Em segundo lugar, o conteúdo da educação não está constituído somente pela “matéria” do ensino. [...] Em terceiro lugar, o conteúdo da educação é algo dinâmico. (PINTO, 2007, p. 42).

O ensino tradicional tecnicista não considera o sentido da existência do aluno no percurso curricular, mas leva em conta formá-lo para tornar-se trabalhador. Essa concepção advém das raízes curriculares iniciais, no século XIX, que se consolidaram no século XX, momento de emergência da urbanização e industrialização. Assim, conserva-se um ideal voltado para a prática “que defende que a educação deve incidir, acima de tudo e de uma forma consciente, numa efetiva ação num mundo prático” (BOBBITT, 2004, p. 43), com o delineamento de objetivos e métodos, tendo em vista as habilidades necessárias para a vida profissional.

O conceito desse currículo conservador é compreendido sob a forma de controle social organizado pela escola, para declarar ordem, racionalidade e eficiência aos princípios econômicos. Sua finalidade é prover o trabalhador de determinado conhecimento, mas apartado do processo crítico, garantindo-lhe apenas estar apto para efetivação do capital, constituindo-se no agente que produzirá a mais-valia dentro

da sociedade. Uma primeira versão do ensino tradicional consolidou-se após centenas de anos, com o “trivium (gramática, retórica e dialética) e o quadrivium (astronomia, geometria, música e aritmética)” (SILVA, 2010, p.26). O capital, para que evolua e cresça, requer trabalhador com alta qualificação. Isto posto, se prefigura impossível a emancipação do sujeito.

Saviani (2008, p. 45) afirma que o caráter desalienante da educação está no conteúdo:

> Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer os seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente desses conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação.

Não podemos negar o caráter reformador ou transformador do conteúdo, porque o estudante em sala de aula, sem conhecimento prévio, quando passa a saber, sente um despertamento que gera a transposição da cognição para o social. Morin (2014, p. 11) reforça que “a missão desse ensino é transmitir não o mero saber, mas uma cultura que permita compreender nossa condição e nos ajude a viver, e que favoreça, ao mesmo tempo, um modo de pensar aberto e livre”. O despertar, numa perspectiva crítica emancipatória, refletirá nessa sociedade historicamente imposta. Nesse sentido, os conteúdos culturais que as classes dominantes possuem, devem ser socializados às camadas populares.

Para isso, é vital que o professor opere determinadas rupturas em sua prática educativa, eliminando as condutas repetitivas, em que o conteúdo transmitido num período letivo é reproduzido no seguinte, sem sofrer qualquer alteração. Lecionar nos três turnos, realidade de muitos professores no Brasil, o mesmo conteúdo, como se fosse plausível aplicá-lo em todas as turmas da mesma maneira e na mesma proporção, não demonstra resultados críveis. É imperativo promover rupturas epistemológicas[7], principalmente na EJA; uma delas é a pedagógica, de maneira a transportar ou socializar o conteúdo educacional de forma diferenciada.

Nesse panorama, Oliveira (2005, p. 232) pondera que é fundamental superar a concepção formalista de currículo

[7] O desenvolvimento do conhecimento científico ocorre por rupturas epistemológicas, em especial, a ruptura entre o conhecimento sensível e o conhecimento científico, alcançando um novo espírito científico. (BACHELARD, 1978).

> [...] e incorporar elementos mais dinâmicos do cotidiano das escolas e classes nas quais os currículos ganham sua real existência é um grande desafio. Superá-lo depende do conhecimento da riqueza das práticas cotidianas, da impossibilidade de trabalharmos do mesmo jeito em classes, escolas, espaços distintos, os quais mudam todo o ambiente espacial, além dos alunos com os quais nos deparamos.

As transformações estruturais provocadas na sociedade, em décadas anteriores, afetaram o contexto escolar, que vivenciou diretamente os impactos causados por essas alterações. Tal fato acarretou o surgimento de dúvidas até mesmo quanto à identidade do docente, sobre aspectos exclusivos de sua formação, da função social escolar e das relações desenvolvidas diante esse cenário. Urge, portanto, iniciar um resgate substancial da educação, assim como dos educadores na sociedade atual, assim a escola será capaz de contribuir para uma sociedade mais igualitária.

Nesse sentido, Behrens (2011, p. 55) orienta que:

> O ensino como produção de conhecimento propõe enfaticamente o envolvimento do aluno no processo educativo. A exigência de tornar o sujeito cognoscente valoriza a reflexão, a ação, a curiosidade, o espírito crítico, a incerteza, a provisoriedade, o questionamento, e exige reconstruir a prática educativa proposta em sala de aula.

Nessa perspectiva, os educadores precisam apreender que são inacabáveis aprendizes; ao mesmo tempo, educando e sendo (re)educados, formando e sendo formados e se preparando para admitir que essa necessidade constante de mudança não se finda. Ademais, devem promover a reflexão e inserção do aluno no processo educativo, indispensável para que a educação como direito sobrevenha. Isso fará toda a diferença na prática pedagógica, sustentada por ideias que aspiram à emancipação social.

De acordo com Ausubel (2000) e Ausubel, Novak e Hanesian (1980), o fator isolado, e não menos importante, que mais influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. A escola, portanto, deve criar ambiente propício e valorizar o que o aluno da EJA conhece, quais projetos ele tem para a sua vida presente e futura, o que traz de conhecimento, sempre dialogando com essas vivências, aprendizagens e ampliando seu próprio conhecimento.

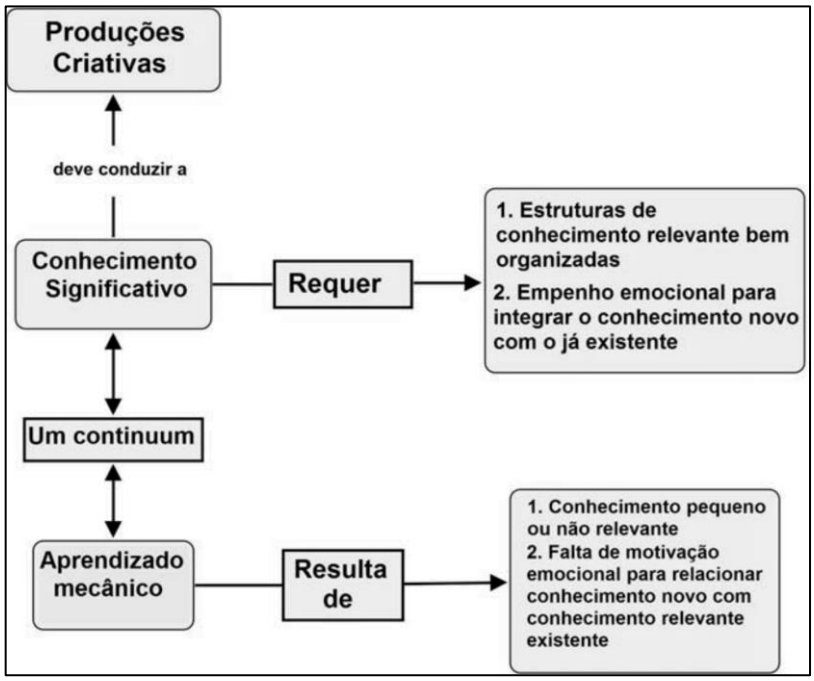
Sob viés, Ausubel, Novak e Hanesian (1980, p. 34) assim discorrem:

> A essência do processo de aprendizagem significativa é que as ideias expressas simbolicamente são relacionadas às informações previamente adquiridas pelo aluno através de uma relação não arbitrária e substantiva (não literal). Uma relação não arbitrária e substantiva significa que as ideias são relacionadas a algum aspecto relevante existente na estrutura cognitiva do aluno, como, por exemplo, uma imagem, um símbolo, um conceito ou uma proposição.

A relação não arbitrária justifica a valorização do conhecimento prévio adquirido pelo indivíduo durante a sua vida, favorecendo a aprendizagem de novos conceitos ancorados cognitivamente em conhecimentos já estabelecidos. A relação substantiva (não literal) indica que o conhecimento não precisa ser fixado, no entanto, que denote alguma lembrança cognitiva.

Para a aprendizagem significativa destaca-se a variação da qualidade e quantidade da experiência do indivíduo para que o novo conhecimento seja efetivado, ao trabalhar um conteúdo escolar que necessite de conceitos prévios, mas que ainda não tenha sido abordado, nem sido experienciado pelo indivíduo em sua vida.

Ilustração 5 – Mapa conceitual sobre aprendizagem significativa



Fonte: Novak e Cañas (2010).

Esse processo desencadeia um sistema de memorização, sem, contudo, enveredar-se pela educação bancária, por demais criticada na obra de Paulo Freire.

Esta pesquisa preconiza a incorporação do aprendizado de forma espontânea, sem ser espontaneísta em que, com base na aquisição desses conceitos, a estrutura cognitiva do indivíduo possa ser ampliada, com adição de novos elementos, possibilitando, assim, a ancoragem para a aprendizagem significativa.

Isto posto, é imprescindível que o discente associe os novos conceitos com os preexistentes na sua estrutura cognitiva, e foram esses conceitos que deram suporte à aula de campo. Quando o aprendizado é significativo, o conhecimento pode ser aplicado em outros contextos e contribuir para a vida cotidiana, ou para adquirir novos conhecimentos.

Arroyo (2011, p. 39) defende um currículo que privilegie modos diferentes de pensar e pondera:

> É necessário e urgente um movimento de reação ao caráter controlador, padronizador que as políticas de avaliação impõem sobre os docentes e educandos, sobre o que ensinar-aprender. As diretrizes curriculares perderam sentido inovador soterradas no caráter impositivo das políticas nacionais e estaduais de avaliação.

Por isso, o conhecimento científico produzido na universidade precisa tornar-se um conhecimento escolar. A construção de uma ponte entre essas duas esferas do saber é premente, visto que a ausência desse elemento de ligação, muitas vezes, impede os educadores de empreender uma mudança. O saberes científico e escolar, distintos entre si, precisam ser intercambiáveis; isto é, precisam constituir uma transposição didática, reorganizando o conhecimento, de maneira tal que não se distancie do que a ciência produziu e consiga, ao mesmo tempo, empregar uma linguagem suficientemente escolar, para que o aluno apreenda esse conhecimento em nível cognitivo.

A respeito da transposição didática, Chevallard (1991, p. 39) esclarece:

> Um conteúdo de saber que tenha sido definido como saber a ensinar, sofre, a partir de então, um conjunto de transformações adaptativas que irão torná-lo apto a ocupar um lugar entre os objetos de ensino. O ‘trabalho’ que faz de um objeto de saber a ensinar, um objeto de ensino, é chamado de transposição didática.

O autor salienta, então, serem necessárias adaptações para transformar o saber científico em saber escolar, ainda que esse saber acadêmico atravesse várias mudanças, deixando-o mais próximo da escola básica. Assim, para que o

conhecimento seja efetivamente transposto, esse saber precisa ser transmitido para os novos sujeitos de forma adaptada. O professor é o agente capaz de unir essas instâncias, uma vez que dialoga com ambas esferas.

O conhecimento escolar guarda, mesmo que distanciado, relação com o conhecimento científico; todavia, em outros momentos, não apresenta nenhuma relação com este último, mas com o chamado conhecimento do senso comum. Assim, oportuno é questionar em que direção a EJA, nos moldes atuais, ordinariamente se inclina: se no rumo da guarda do conhecimento científico ou no do senso comum. Afinal, com que tipo de conhecimento a EJA tem se relacionado?

Pinto (2007) reitera que a educação é concreta, e não é suficiente constitui-la em um direito, nem ser abarcada pelas políticas públicas e/ou por um currículo. É precípuo assumir essa comunidade como propriedade, realizando ações planejadas e efetivas, que garantam sua concretude.

Assim, a aula de campo desponta como um dos dispositivos importantes na minimização das lacunas criadas pela dissociação entre teoria e prática. É fundamental assimilar a diversidade do público da EJA e aproximar esses alunos da realidade vivida; contudo, o êxito não será alcançado com um modelo educacional rígido, que desfavorece o aprendizado. Fica, então, estabelecido um leque de expectativas sobre os professores, para que repensem a escola levando em conta que são sujeitos distintos dos demais alunos do ensino básico, em termos de flexibilidade de horários e de estratégias de ensino.

Aulas de campo são experiências praticadas fora da instituição escolar que favorecem a interação disciplinar, por intermédio de uma abordagem de temas socioculturais relevantes para a compreensão crítica e reflexiva da realidade. São elas que viabilizam aos alunos associar vários conceitos, valores, procedimentos e atitudes às suas práticas cotidianas. A aula de campo na disciplina de Geografia é essencial, sem desestimar outros campos do saber, pois é o que possibilita identificar, de fato, o que é estudado na sala de aula; em campo, é possível perceber as diversas interações entre o homem e o meio.

A dialética da relação entre teoria e prática prescreve que ambas não existam isoladamente, porquanto uma é, ao mesmo tempo, influenciada pela outra. Em análogo, também o conhecimento científico e o senso comum/popular estão inerentemente relacionados, pois que um é conhecimento sistematizado; o outro, consiste em formas de conhecimento da cultura, do cotidiano.

> É certo que deixa de ter sentido a busca de uma verdade absoluta, de uma cópia integralmente fiel da realidade. O conhecimento é sempre falível, a verdade é sempre aproximada e provisória. Contudo, nem todo conhecimento é igualmente falível, e o fato de o conhecimento e o mundo material serem realidades qualitativamente diferentes não significa que não haja relações entre eles. (SANTOS, 1989, p. 72).

Os alunos da EJA, que costumam, em sua maioria, compor a classe mais popular, não podem apenas deter-se com os conhecimentos do senso comum, precisam inteirar-se do conhecimento científico. Este, oferecido pelas instituições de ensino; daí a relevância de esses indivíduos ocuparem tais espaços, de direito, e edificar sua noção de mundo, criticamente, diante da realidade. Ante exposto, a aprendizagem significativa toma uma roupagem conforme a perspectiva teórico-conceitual de educação dos diferentes autores.

3.3 O ENSINO DE GEOGRAFIA E AULAS DE CAMPO

Os trabalhos de campo foram utilizados, ao longo da história, por inúmeros pesquisadores, de várias áreas das ciências, contribuindo em suas pesquisas. A Teoria da Evolução, de Charles Darwin (2009), uma das obras mais consagradas na academia, e de suma importância para a humanidade, só foi viabilizada pelos vários lugares que ele percorreu no planeta, tudo isso para validar a sua hipótese. Também, a Teoria da Deriva Continental, de Alfred Wegener (1966), meteorologista e geógrafo, que, auxiliado pelos trabalhos de campo, encontrou evidências da ligação entre os continentes, em épocas passadas, corroborando sua afirmativa.

Alves (2005, p. 74) relata que Humboldt, um dos pais da Geografia Moderna, foi,

> [...] o primeiro na Geografia a realizar um trabalho de campo sistemático, no qual propunha uma observação minuciosa dos elementos da paisagem, buscando na sua contemplação fazer a ligação do particular com o que pode ser encontrado de mais geral, ou seja, preocupando-se constantemente em deslocar-se da individualidade dos lugares ou dos fenômenos para a universalidade.

Ratzel (1990, p. 11) sustenta que “não está na natureza da geografia se ocupar apenas com fenômenos imóveis.” Claval (2013, p. 3) observa que Vidal de La Blache dispensou suas férias para conhecer a França e países vizinhos. Vislumbra-se, então, a partir das ações desses geógrafos, o surgimento de uma Geografia “Moderna”, que

deixa de lado o escritório e as análises de documentos, principalmente os mapas, e passa a se importar com os aspectos naturais e físicos.

Aziz Nacib Ab'Saber (2007) em sua autobiografia intitulada "O que é ser geográfo", destaca, a princípio, a relevância da aula de campo. Assim declara: "[...] Foi o começo da vida de geógrafo: ler e interpretar a paisagem, ter a noção da sequência dos cenários de um determinado espaço, passou a ser uma constante em toda a minha vida". (AB'SABER, 2007, p. 35).

As aulas de campo estão presentes nos estudos geográficos desde as origens dessa ciência, que reconhece a presença em campo como um método que amplia as perspectivas de ensino da geografia. Possibilita observar no espaço elementos políticos, sociais, econômicos, ambientais, históricos, arquitetônicos e, assim, melhorar a aprendizagem e estreitar a relação do conhecimento geográfico do aluno com seu cotidiano. Ainda, evidencia-se a importância da ida a campo na ciência geográfica, tão igualmente para alunos em nível universitário, da Licenciatura em Geografia, como para os da educação básica.

Diante do imediatismo do mundo contemporâneo, as paisagens já não têm sido mais vistas, tampouco apreciadas como antes; não são mais pensadas, muitas vezes, nem percebidas, delineando-se apenas em um plano de fundo secundário. Guimarães (2002, p. 15) comenta sobre a repetição no cotidiano: "É uma característica que se opõe ao novo, à criação e, por isso, quem fica preso aos precedentes, ao já estabelecido, tem muita dificuldade de criar, soltar a imaginação, pois vale mais colocar tudo dentro dos quadrados."

De outra maneira, o pensamento mantém-se estagnado; se não se mobiliza, logo, o sujeito também não, e se este não se move, então os lugares se tornam apenas repetições. Em meio a esse cenário, as aulas de campo se consolidam como alternativa viável e tomam como referências o lugar e as configurações das paisagens naturais e humanizadas, saindo dos "quadrados", das determinações, explorando o novo naquilo que já se vê.

Aqui, importa ressaltar o pensamento de Santos (2006) acerca do "lugar". Trata-se do espaço vivido, do campo individual da vida cotidiana, onde se criam identidade e relações e vínculos mais profundos.

> O lugar é o quadro de uma referência pragmática ao mundo, do qual lhe vêm solicitações e ordens precisas de ações condicionadas, mas é também o teatro insubstituível das paixões humanas, responsáveis, através da ação

> comunicativa, pelas mais diversas manifestações da espontaneidade e da criatividade. (SANTOS, 2006, p. 218).

Não se trata apenas de transmissão de conteúdos específicos, mas de contribuições para formação de novas pessoas; de atores capazes de construir, mas de também conscientizar-se do seu projeto, uma vez que são eles quem ensinam a explorar as memórias, a imaginação. Trabalhar o pensamento de maneiras alternativas pode ser um caminho para não se render à pressa, ao vazio, à cegueira; deve-se transformar meras informações em conhecimento articulado.

A fronteira entre o olhar e o contemplar existe na fluidez do pensamento. De outro modo, é dizer que o olhar é estático, é um “passar de olho” em que não se compreende as complexidades do que foi visto; por sua vez, contemplar é a forma pela qual se observa calmamente e se reflete sobre o que se avista, buscando entender as dinâmicas decorrentes da imagem, sejam elas quais forem. São nessas concepções que se assentam a justificativa para realização deste estudo, nessa iniciativa de propor um olhar diferenciado sobre o lugar onde está inserido e a realização de aulas de campo, abandonando a sala e estendendo-se para o novo, o diferente.

As paisagens se transformam a cada dia, assim como novos atores, ou velhos atores renovados surgem para formatar as mudanças sociais decorrentes dessas transformações, adaptando-as à produção do espaço geográfico. Atualmente, o universo paisagístico não é devidamente notado, os agentes transformadores da paisagem muitas vezes ignoram seus trabalhos. Talvez, por ser um processo lento, as transformações paisagísticas não encantem muito, como se percebe no dito popular de que “todos param para ver um prédio desmoronando, mas ninguém para e observa um sendo construído”.

Assim, Bertrand (1971, p. 2) define paisagem como,

> Resultado da combinação dinâmica, portanto instável, de elementos físicos, biológicos e antrópicos que, reagindo dialeticamente uns sobre os outros, fazem da paisagem um conjunto único e indissociável, em perpétua evolução, numa porção do espaço, tem-se que pensar em normas legais que contemplem tanto o complexo dos elementos naturais, quanto o de elementos construídos, ou ainda, de ambos, considerados na sua dinâmica e identificados, como patrimônio paisagístico da coletividade.

Mais importante que apenas observar a paisagem é perceber seus movimentos e para onde eles guiam, saber quais caminhos eles nos apontam, tanto no presente,

como no passado, e também vislumbrar o futuro. Não perceber a paisagem é não se importar com o que acontece ao seu redor, é viver sem levantar a cabeça. O modelo social atual em que as escolas estão inseridas integra um sistema que não manifesta interesse em expor suas ideias, nem como vem se articulando; ao contrário, se esconde atrás da cegueira provocada pela superestrutura engendrada no cotidiano, fazendo com que o ato de levantar a cabeça seja pesado. É o torcicolo do pensamento provocando a cegueira em relação à paisagem.

Como consequência disso, a aula de campo se apresenta como uma das possibilidades de fuga dos intramuros da escola, propiciando maneiras diferentes de interagir com o espaço/natureza, além de oferecer suporte para desenvolver maior autonomia junto ao meio natural, socioeconômico e o cultural. A partir da percepção que os alunos têm do meio em que vivem, torna-se possível ao currículo escolar de Geografia atuar com foco no diálogo e interação, caracterizando-se por uma constante troca de experiências.

> O trabalho de campo, para não ser somente um empirismo, deve articular-se à formação teórica que é, ela também, indispensável. Saber pensar o espaço não é colocar somente os problemas no quadro local; é também articulá-los eficazmente aos fenômenos que se desenvolvem sobre extensões muito mais amplas. (LACOSTE, 2006, p. 81).

A ideia é aproximar a teoria aplicada em sala de aula da vivência cotidiana do espaço habitado. Assim, acerca do distanciamento entre teoria e prática, concerne apontar que são patentes as mudanças pelas quais passa a educação, e isto exige constante renovação dos métodos de ensino Geografia. Aos professores, cabe construir uma via de mão dupla no processo de ensino, em que os conteúdos ensinados em sala de aula se aproximem dos temas que emergem da espacialidade vivida cotidianamente pelos alunos, e também a geografia vivida seja relacionada com a Geografia ensinada no espaço escolar. Com o avanço do desenvolvimento tecnológico e a ampliação de acesso aos diferentes meios de comunicação, como a internet, mídia, celulares e outros, os estudantes estão expostos a um sistematizado bombardeio de informações, refletindo, ademais, no espaço escolar, que já não se apresenta da mesma maneira.

Nesse cenário, o professor adquire um papel fundamental, o de desenvolver o senso crítico do corpo discente, levando-o a sentir-se sujeito atuante nos processos de manutenção e/ou transformação das relações de espacialidades. O estudo do lugar

e das paisagens geográficas em muito podem contribuir, porquanto “a paisagem é o conjunto de formas que, num dado momento, exprime as heranças que representam as sucessivas relações localizadas entre homem e natureza.” (SANTOS, 2006, p. 66). A aula de campo é, então, uma estratégia de valor e de efetiva importância para se entender o espaço geográfico; no entanto, requer um planejamento minucioso para sua realização

Aí reside a diferença entre aula de campo e passeio de campo. Na aula de campo, o ensino se divide em três etapas distintas: o *pré-campo*, quando é introduzido o elemento teórico e os procedimentos realizados durante todo o procedimento; o *campo*, que abrange o já anteriormente discutido, reservado para a observação e discussão prática em lócus, e o *pós-campo*, a síntese do que se verificou no decorrer do processo. Isso é o que possibilita superar o olhar apenas paisagístico e contemplar e refletir sobre de suas transformações.

Não obstante ter lecionado para crianças, em sua maioria, filhos de operários e de camadas sociais baixas, a partir década de 1920, Célestin Freinet já inovava nas práticas pedagógicas com a aula-passeio, que tinha a “finalidade de observar o ambiente natural e humano.” (LEGRAND, 2014, p. 245). Ferido na Primeira Guerra Mundial, ficou com os pulmões comprometidos, sentindo maior dificuldade para respirar; tal fato foi agravado pelo confinamento da sala de aula, aliado ao desinteresse dos alunos em ler cartilhas, já que o real encanto estava fora dos muros.

Quando iniciou as aulas extraclasse, ou aulas-passeio, como é por ele chamadas, conduzia suas turmas pelo entorno da escola, observando, então, maior interação dos alunos. De acordo com Legrand (2014, p. 250), Freinet considera que a aula-passeio

> [...] não se limita à observação, mas existe também e, sobretudo, a necessidade tanto de compreender quanto de agir. A ciência não é, para ele, um corpo de doutrina acabado, a ensinar de maneira dogmática, mas um movimento de busca do conhecimento objetivo que deve ser organizado.

Salienta-se a intenção do autor de extrapolar o currículo imposto, tradicional e dogmático. No entanto, na aula-passeio, o ponto de partida para a prática é elemento surpresa; diferente da aula de campo, na qual é indispensável seguir etapas para elaborar um projeto de ensino que propicie a aprendizagem dos alunos. A presença em campo é uma prática que não pode ser entendida desvinculada dos sentimentos

de ansiedade, divertimento, aflição e demais peculiaridades, nem deve perder de vista o sentido e propósito da aula. Há que se manter sempre o foco no objetivo preestabelecido pelos discentes e docentes, sem tratar a aula de campo apenas como passeio, ou um dia de lazer extraescolar.

Paulo Freire (1996, p. 61) já alertava ser “[...] fundamental diminuir a distância entre o que se diz e o que se faz, de tal forma que, num dado momento, a tua fala seja a tua prática." O aprendizado da sala de aula não será perdido durante o processo, mas ampliado, incentivando uma participação atuante nas discussões geográficas e levando o aluno para o meio onde acontecem os eventos debatidos nas aulas de Geografia.

> Em estruturas fechadas, nem todo conhecimento tem lugar, nem todos os sujeitos e suas experiências e leituras de mundo têm vez em territórios cercados. Há grades que têm por função proteger o que guardam e há grades que têm por função não permitir a entrada em recintos fechados. As grades curriculares têm cumprido essa dupla função: proteger os conhecimentos definidos como comuns, únicos, legítimos e não permitir a entrada de outros conhecimentos considerados ilegítimos, do senso comum. (ARROYO, 2011, p. 17).

O autor nos convida a pensar a própria realidade do cotidiano escolar da EJA, o saber de seus alunos e como efetivam o currículo, suas vivências e conhecimentos. A aula de campo, então, pode proporcionar aprendizagens significativas para esses sujeitos, conforme Carvalho (2011, p. 6) “A excursão geográfica vem aproximar a escola da vida real, restabelecer as conexões necessárias e, apesar da complexidade dos fenômenos, torná-los mais vivos, mais significativos, incutindo-lhes amor à nossa disciplina.”

Considerando as peculiaridades do público da Educação de Jovens e Adultos, detalhes fazem diferença. Muitos alunos vivem um cotidiano bastante atarefado, e operam grande esforço para estar em sala de aula, demandando, portanto, a proposição e viabilização de alternativas que apoiem a efetivação de algo significativo em suas vidas, não se encerrando apenas no aprendizado transitório. Dessa forma, a utilização alternada entre espaços de educação formal e espaços de educação não formais são fundamentais para uma educação de qualidade. Deste modo, a aula de campo se manifesta como uma relevante metodologia pedagógica para a transmissão dos conteúdos, colaborando para uma formação significativa. Em campo, é possível

aos discentes desenvolverem sua perspectiva do lugar em que vivem e observarem a teoria se relacionando com a prática.

A necessidade de oferecer alternativas ao corpo discente da EJA se sustenta, também, na noção de participação do aluno como uma ação de empoderamento, já que, muitas vezes, os processos educacionais não oportunizam ocasiões de fala para esses indivíduos; não por não possuírem voz, mas por serem silenciados. Então, para esse público, a alternativa prática de sair das amarras da instituição escolar pode ser um momento de liberdade e formação crítica, pois, fora das grades escolares, poderá sentir-se realmente livre e instigado a compartilhar suas inquietações.

4 UM OLHAR SOBRE OS RESULTADOS DE CAMPO

Este tópico apresenta a análise dos caminhos trilhados durante a investigação com os alunos da escola objeto do estudo, assim como retrata os percalços em propor uma educação significativa e distante do enclausuramento das instituições escolares. A singularidade da aula de campo para a aprendizagem na EJA é aqui evidenciada como um procedimento lúdico e capaz de alcançar resultados positivos no ensino.

O subitem 4.1, que trata da pesquisa participante, resulta da análise dos dados do primeiro questionário e, com base em princípios metodológicos da pesquisa aplicada, buscou-se mapear, junto com os alunos, seus pontos de vista em relação à aula de campo e ao ensino de Geografia, para, em seguida, elaborar um roteiro de campo a ser seguido.

O subitem 4.2 desenvolve-se a partir do primeiro objetivo específico definido para esta investigação, o de identificar as singularidades da aula de campo para a aprendizagem de Geografia na EJA. Nele, é analisada a ação em campo feita com os alunos da primeira etapa do Ensino Médio, nos locais escolhidos por eles, observando os desdobramentos que tal atividade extraclasse proporciona, com auxílio do material elaborado para o roteiro de campo.

O subitem 4.3, por sua vez, abordada o segundo objetivo específico, o de averiguar o potencial pedagógico do Mosteiro Morro da Vargem, do Museu de Biologia Professor Mello Leitão e da Rampa do Caravaggio como espaços de educação não formal. Considera tais espaços como de contribuição educacional e promove sua utilização como recursos para aulas dinâmicas que propiciem maior participação dos alunos.

O subitem 4.4 decorre do terceiro objetivo específico, o de produzir um modelo de aula de campo como possibilidade de transposição didática, em que o produto do trabalho não se caracteriza como uma fórmula pronta. Propõe apresentar possibilidades educativas, em meio a um processo de ensino tradicional, valorizando o conhecimento prévio do aluno e criando uma alternativa para sua interação com a disciplina.

Já o subitem 4.5 consubstancia-se com a finalidade de reconhecer as principais impressões pedagógicas durante a investigação com os alunos da EJA e confirma a importância do Mestrado Profissional, como incentivo para conciliação da pesquisa e desenvolvimento com uma análise capaz de modificar a realidade estudada.

4.1 A PESQUISA PARTICIPANTE: CONSTRUINDO O CAMPO COM INTERSEÇÃO DOS SUJEITOS

Revelam-se os resultados do primeiro questionário da pesquisa exploratória, aplicado para dar início às discussões relativas à construção do roteiro da aula de campo, a cuja importância os alunos foram, inicialmente, levados a refletir, assim como sobre quais seus aspectos positivos. Acrescenta-se, em esclarecimento da explanação que se segue, que os 20 alunos participantes desta pesquisa estão nominados pela letra A seguida de um número de um a 20, a fim de preservar a identidade dos sujeitos.

Ao avaliar o plano de ensino (ANEXO A) proposto pela Secretaria de Estado da Educação (SEDU) para a primeira etapa do Ensino Médio da modalidade EJA, na disciplina de Geografia, constatou-se temáticas que favoreciam a prática do estudo de campo, cujos conteúdos transmitidos em sala de aula abordavam a geografia do relevo, sob os prismas cultural e ambiental, envolvendo ainda aspectos físicos, naturais e ambientais. Esse fato ensejou a proposta feita ao professor quanto à criação do primeiro roteiro para uma aula de campo na própria região de Fundão, o Parque Municipal do Goiapaba-Açu, classificado como Área de Preservação Ambiental (APA).

A região é formada por um bioma da Mata Atlântica preservado, com nascentes e grande variedade de animais, e possui o pico do Goiapaba-Açu como local de atração turística, embora pouco conhecida; o local possibilita a visualização do litoral da Grande Vitória às montanhas capixabas[8], e seu cimo está numa altitude de 880 metros.

Como o pesquisador havia trabalhado um ano antes na instituição, sua presença na escola não causou estranheza aos alunos e aos funcionários, o que facilitou o contato com alguns dos sujeitos pesquisados; outros alunos mantiveram-se mais reservados. O contato inesperado foi apenas com o professor de Geografia e, no início, lhe foi apresentada a proposta da pesquisa que se realizaria na escola; ademais, também o foi à diretora e à pedagoga, que se manifestaram positivamente, por conceberem as ideias e possibilidades apresentadas como uma forma de incentivo aos alunos, visando maior participação nas aulas.

[8] Capixaba: pessoa natural do estado do Espírito Santo.

Os caminhos geográficos fizeram sentido no primeiro encontro, quando o pesquisador apresentou a sugestão de realização de uma aula de campo com os alunos da EJA, recebida com entusiasmo pelo professor de Geografia, o qual demonstrou contentamento com a ideia. Tanto, que solicitou ao pesquisador proceder ao contato inicial com os alunos naquele mesmo dia; estes, por sua vez, comemoraram com ênfase ao saberem que seria realizada uma aula de campo. Esse episódio corroborou o valor da realização desta pesquisa, e para esclarecer questões levantadas pelos alunos, tomou-se como diretriz o método da pesquisa participante, que é capaz de criar uma relação entre pesquisador e pesquisado, a fim de evidenciar o problema estudado.

A esse respeito, Boterf (1999, p. 51) analisa:

> Considerando as limitações da pesquisa tradicional, a pesquisa participante vai, ao contrário, procurar auxiliar a população envolvida a identificar por si mesma os seus problemas, a realizar a análise crítica destes e a buscar as soluções adequadas. Deste modo, a seleção dos problemas a serem estudados emerge da população envolvida, que os discute com especialistas apropriados, não emergindo apenas da simples decisão dos pesquisadores.

De acordo com os autores, os investigados podem construir, em conjunto com o investigador, uma proposta para sua realidade, adequada a sua região. Assim, foi aberto espaço para a elaboração de um roteiro de campo, cujas demandas dos discentes possibilitariam ao pesquisador conciliar o que foi aprendido em sala com a respectiva prática de campo. Por esse motivo, aplicou-se um questionário para verificação das possíveis características dos alunos, orientado por Gil (2010, p. 116), para o qual “o questionário deve ser iniciado com as perguntas mais simples e finalizado com as mais complexas”.

As informações apontadas no primeiro questionário evidenciam que 100% dos participantes percebem a aula de campo como uma possibilidade para observar os conteúdos na prática, saindo das grades da escola e transpondo o conhecimento para fora do ambiente fechado. Destacam-se algumas declarações particulares dos alunos sobre a aula de campo.

> Porque podemos vivenciar de perto todos os conteúdos passados em sala (A1);
> Pois ao praticarmos as aulas de campo, conseguimos observar um ambiente diferente do cotidiano (A7);
> Para ver e fazer coisas que não dá para se fazer em sala de aula (A9);

> Parece que temos mais prática na aula assim, do que em sala de aula. Lá a gente observa coisas e tem mais facilidade de tirar dúvidas (A11);
> Porque é em ar livre e nele dá para aprender muitas coisas novas que em sala não aprendemos (A18).

Tais falas individuais expõem a necessidade de rompimento com o ensino exclusivamente tradicional, mas não de abdicação do seu método, sendo admissível e salutar aliar ambas as formas de processamento ou socialização de conteúdo para obter maior vantagem na produção de conhecimento para alunos, propiciando-lhes uma aprendizagem significativa.

Os questionários revelaram que 75% dos integrantes da turma nunca participaram de uma aula de campo; contudo, 25% já vivenciaram essa atividade, mas apenas no ensino regular, antes de ingressarem na EJA, acrescentando que não havia propósito definido para a visita aos locais, à época, consistindo em passeios escolares, sem objetivos traçados.

Na primeira discussão, pós-questionário, a primeira questão levantada pelos discentes foi acerca do horário, uma vez que a maioria tem rotinas diárias multifacetadas, que limitam seu tempo disponível para a atividade. A respeito disso, foram debatidos os pontos positivos e negativos, sob a intermediação do pesquisador, que se limitou a essa função; era explícito o comprazimento dos alunos em tentar encontrar estratégias e soluções para participação da aula de campo, em meio a rotinas exaustivas, em que precisam conciliar trabalho, família e descanso. O entusiasmo deles provocava renovação dos ânimos e indicava ao pesquisador estar no caminho certo.

Após consenso, decidiu-se que abdicariam do momento de lazer para irem a campo em um domingo, no dia 21 de outubro de 2018, cabendo registrar, ainda, que o professor de Geografia mostrou-se colaborativo e disponível em todos os momentos da pesquisa.

Decidido o dia, a principal questão a ser resolvida passou a ser o local em que se realizaria a aula de campo e, prontamente, os alunos propuseram o Parque Municipal do Goiapaba-Açu, no município de Fundão, situado a poucos quilômetros da escola. Contudo, o método adotado na pesquisa impeliu a tomar outros rumos, sendo necessário abandonar essa ideia, embora para muitos alunos a visita ao local fosse novidade. Ocorre que, no período programado, a região é comumente chuvosa, inviabilizando qualquer tentativa de acesso a sua área íngreme, considerado fácil somente em dias secos.

Ante tais circunstâncias, buscou-se outras alternativas viáveis para a execução do projeto idealizado, sendo necessário, para isso, conduzir os alunos, sob a coordenação do professor, ao laboratório de informática para iniciarem a pesquisa de possíveis lugares para a aula de campo, no Espírito Santo. Essa ação é reforçada por Demo (2008, p. 43), para o qual, na metodologia participante, "[...] a população pesquisada é motivada a participar da pesquisa como agente ativo, produzindo conhecimento, e intervindo na realidade própria".

Após a pesquisa pelos alunos, em retorno à sala de aula, foram enumerados os pontos localizados na Grande Vitória e adjacências, conforme Quadro 2:

Quadro 2 – Pontos levantados pelos alunos para a aula de campo

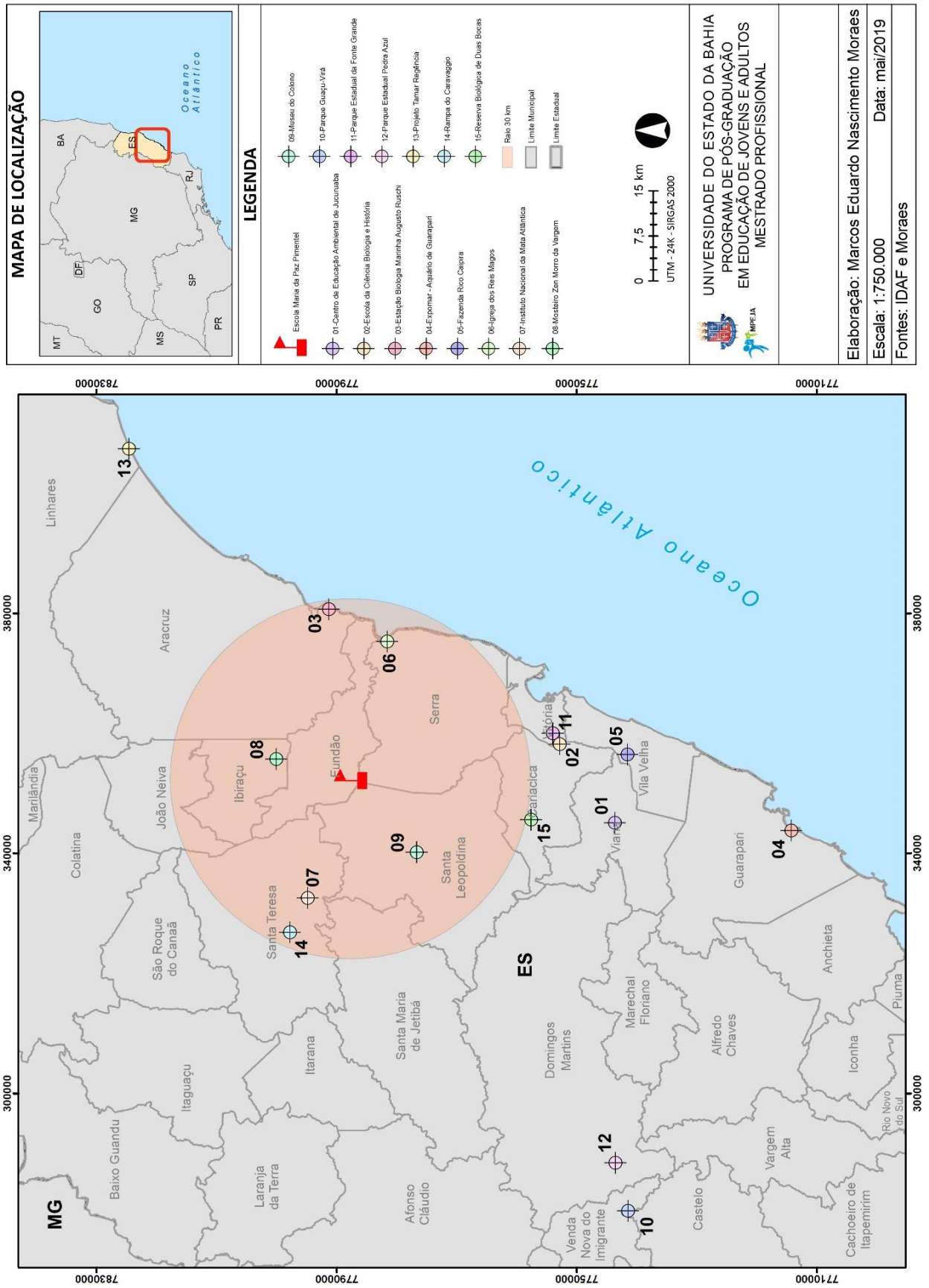
Região Metropolitana da Grande Vitória	**Adjacências**
Centro de Educação Ambiental de Jucuruaba – **Viana**	Estação Biológica Marinha – Aracruz
Escola de Ciência, Biologia e História do Espírito Santo – **Vitória**	Mosteiro Zen Budista – Ibiraçu
Expomar – **Guarapari**	Museu do Colono – Santa Leopoldina
Fazenda Rico Caipira – **Vila Velha**	Museu de Biologia Professor Mello Leitão – Santa Teresa
Igreja dos Reis Magos – **Serra**	Parque Estadual de Pedra Azul – Domingos Martins
Parque Estadual da Fonte Grande – **Vitória**	Projeto Guaçu Virá – Venda Nova do Imigrante
Reserva Biológica de Duas Bocas – **Cariacica**	Projeto Tamar – Linhares
	Rampa do Caravaggio – Santa Teresa

Fonte: produzido pelo pesquisador, em 2018.

Em meio a tantas opções de lugares, iniciou-se a análise das potencialidades de cada um; dos aspectos coincidentes com a disciplina estudada; de qual a distância regional; dos horários prováveis para a saída e chegada. Ao final, optou-se, com unanimidade, por três locais próximos do município de Fundão, onde seria possível percorrer mais de um espaço de visitação; logo, determinou-se o perímetro em um raio de 30 quilômetros, tendo como ponto de partida a instituição escolar, e verificou-se quais desses espaços contribuiriam para alcançar os objetivos propostos.

Seguidamente, foram estipulados horários e roteiro da aula de campo, em cooperação com a organização dos participantes. A Ilustração 6 sintetiza toda a informação recolhida e consolidada que subsidiou a escolha dos lugares, pelos próprios alunos, de forma autônoma.

Ilustração 6 – Mapa dos locais para aula de campo, na Grande Vitória e adjacências



Fonte: produzido pelo pesquisador, em 2019, com base no IDAF.

Esse levantamento auxiliou na definição dos locais em que seria realizada a aula de campo, sendo estabelecido que as aulas aconteceriam em três pontos principais, todos eles em cidades circunvizinhas ao município de Fundão: o Mosteiro Morro da Vargem (ponto 7), localizado em Ibiraçu; o Museu de Biologia Professor Mello Leitão, que faz parte do Instituto Nacional da Mata Atlântica (ponto 9), e Rampa do Caravaggio (ponto 14), em Santa Teresa. Um trajeto total de 75,4 quilômetros, com duração de 1 hora e 40 minutos, excetuando-se as paradas.

Determinados a data, o tempo de duração e os locais da aula de campo, procedeu-se à protocolização de ofício (APÊNDICE D), em 12/09/2018, na Prefeitura Municipal de Fundão, solicitando transporte para 20 alunos, um professor e um pesquisador, com antecedência de um mês da realização da atividade, garantindo junto à Secretaria Municipal de Educação esse auxílio.

Ficou selecionado, pelos alunos, como ponto de partida, a escola no distrito de Timbuí, e que no trajeto se encontrariam com os demais, no município de Fundão. Por último, foram contatados os lugares a serem visitados, para obter informações sobre o horário de funcionamento, constatando que o mosteiro, somente aos domingos, pela manhã, com agendamento, e os outros dois lugares, normalmente, em horário comercial.

O contato prévio com os responsáveis pelas instituições visitadas é essencial; necessário para o controle do fluxo de visitação e programação, evitando que incidentes inviabilizem a realização da aula de campo.

4.2 SINGULARIDADES DA AULA DE CAMPO EM GEOGRAFIA PARA ALUNOS DA EJA

Para tratar das singularidades, é necessário esmiuçar a aula de campo, dividindo-a em três momentos: pré-campo, campo e pós-campo. Ter a real percepção dessas fases é imprescindível para que se entenda, com maior clareza e maiores chances de sucesso e aproveitamento, esse momento que demanda organização e cuidado.

Aos alunos, reforçou-se as características dos lugares a serem visitados, abordando vários pontos do currículo e o plano de ensino de Geografia; medida fundamental, que precede a ida a campo, posto que o roteiro foi construído por vários atores, motivando os estudantes previamente para a aula futura.

Silva, Silva e Varejão (2010, p. 191), sobre o pré-campo, assim discorre:

> O pré-campo é fundamental para que o aluno acompanhe a trajetória a ser estudada e questione com curiosidade, sem repetir simplesmente aquela famosa frase que costuma ressaltar a cada parada: “O que é que eu estou fazendo aqui?”. O pré-campo vai nortear o aluno como uma representação da realidade. Quando estiver na aula de campo a sua mente já estará aberta às reflexões teórico-práticas que fundamentarão a pesquisa.

Considerando as responsabilidades implicadas na realização do planejamento da aula de campo, coube ao pesquisador visitar, anteriormente, os locais eleitos, a fim de averiguar as reais características do local relacionadas ao ensino de Geografia. Isto posto, o pré-campo tem início com uma investigação *in loco,* para verificação de dados, oferecendo aportes para o esboço do percurso a ser realizado, e para contatar os responsáveis pelas instituições, evitando contratempos no dia da aula.

Seguindo o plano de ensino de Geografia para a EJA semipresencial do Espírito Santo, regulamentado pela Portaria nº 034-R, de 16 de fevereiro de 2018, foram analisadas as zonas de encontro, no percurso dos lugares a serem visitados, e sua compatibilidade com o que foi trabalhado em sala; de forma a não desprender-se da proposta curricular, promovendo a transposição didática. Assim, realizou-se aulas pré-campo, reforçando conceitos já trabalhados, para melhor diagnóstico (Quadro 3).

Quadro 3 – Plano das aulas pré-campo

AULAS	**CONTEÚDOS**	**OBJETIVOS**
27/09/18	As paisagens mundiais.	Analisar a importância do conhecimento geográfico na interpretação do mundo.
04/10/18	Biomas e Domínios Morfoclimáticos.	Analisar as relações entre os impactos ambientais e as práticas de preservação e conservação em diferentes contextos e escalas geográficas.
11/10/18		
18/10/18	O território brasileiro. O território do Espírito Santo.	Compreender os fatores que determinam a distribuição espacial da população no território brasileiro e no Espírito Santo.

Fonte: produzido pelo pesquisador, em 2018.

Essas quatro atividades aconteceram no decorrer das aulas de Geografia e foram ministradas, conjuntamente, pelo professor e pelo pesquisador, também licenciado e professor da disciplina. Sendo o modelo educacional semipresencial o seguido no estado do Espírito Santo, havia apenas uma aula semanal para a primeira

etapa do Ensino Médio, com duração de 55 minutos, no período de 27 de setembro a 18 de outubro de 2018.

O conteúdo programático da disciplina apontou elementos potencialmente úteis para a aula de campo, e foram contextualizados com os locais escolhidos. Ademais, as aulas seguiram de forma dialogada e intuitiva, despertando a todo tempo a curiosidade dos alunos sobre o que encontrariam em campo, em associação ao que aprendiam em sala de aula. Aqui, o professor e o pesquisador se alternavam entre as explicações e debates.

Os alunos receberam instruções quanto aos procedimentos atinentes à realização de aula de campo, que consistiram em: uso de roupa adequada para o local (calça e sapato fechado); não exigência de uniforme (já que não era habitual seu uso na própria escola); uso de protetor solar, garrafa com água e caderno de anotações; sendo permitido, ainda, o registro em áudio e vídeo.

O campo em si reverbera todos os conceitos trabalhados em sala de aula; por isso, Salles (2016, p. 48, grifo nosso) salienta:

> **É no campo** que se pode levantar informações in loco, confirmar, **refutar** ou **transformar as adquiridas nos estudos teóricos**. É um momento de **construção do saber** por parte do aluno com base em seus conhecimentos prévios, que pode ir além da confirmação de um saber existente.

Reiteramos a necessidade de se valorizar o conhecimento prévio que o aluno possui; conforme Freire (2005), ninguém chega a nenhum lugar sem já ter passado por algo, e não cabe ao educador negar esse saber anterior. Sua própria trajetória mostra isso, quando educou a partir da realidade do aluno, respeitando os conhecimentos da vida deles. Até mesmo o professor na aula de campo está no lugar de aprendiz, por isso é fundamental que haja uma colaboração mútua.

O campo liberta o aluno para o diálogo e o desprende do confinamento da sala de aula e das carteiras enfileiradas; com isso, o ambiente se mostra mais propício a uma maio participação, em que são fortalecidos os argumentos estudados e os objetivos construídos, transformando-os em conhecimento significativo.

> É na aula que organizamos ou criamos as situações docentes, isto é, as condições e meios necessários para que os alunos assimilem ativamente conhecimentos, habilidades e desenvolvam suas capacidades cognoscitivas. Além disso, vale ressaltar que uma das principais qualidades profissionais do professor é estabelecer uma ponte de ligação entre as tarefas cognitivas (objetos e conteúdos) e as capacidades dos alunos para enfrenta-las, de

> modo que os objetivos da matéria sejam transformados em objetivos dos alunos. (LIBÂNEO, 1994, p. 241).

O autor enfatiza a importância da assimilação do conhecimento e do aprendizado adquirido espontaneamente que, no campo, pode se converter em conhecimento significativo. Considera também a conservação do engajamento do professor com a aprendizagem, sua e dos seus alunos, por intermédio de uma relação de interação e cumplicidade, fundamental para esse tipo de atividade.

No pós-campo, o momento é de consolidar e sistematizar as informações de todo o processo de campo, sendo admitidos possíveis levantamentos e debates posteriores, considerando as peculiaridades examinadas durante a investigação; é o instante de repartir as experiências vividas em campo.

Assim, Oliveira e Assis (2009, p. 204) reforçam:

> [...] a atividade de retorno à sala de aula completa aquilo que no campo escapou, ficou subentendido ou mal-entendido. Ela ultrapassa o momento de reunião das entrevistas, fotografias e a narração das melhores vivências. Não se esgota com a simples ‘avaliação’, na qual uma turma afirma ter sido ótimo ‘ver’ a ‘realidade’.

A relevância da discussão pós-campo requer que esta seja tão proveitosa quanto a própria aula experienciada, pois que, o vínculo de intimidade foi estabelecido. Deve-se apreciar a contribuição dos alunos quanto a sua perspectiva em relação à atividade, assim como em relação aos aprendizados adquiridos/construídos nessa transposição de conhecimento da sala de aula – teórico – para o conhecimento do campo – prático. Isto posto, a ciência geográfica carece de práticas que combinem a prática com a teoria.

Todos esses momentos apresentados – pré-campo, campo e pós-campo – são fundamentais na promoção de uma aprendizagem significativa para os alunos da EJA. O pré-campo, neste caso, demonstra sua relevância ao permitir analisar o conteúdo bibliográfico e propor alternativa didática, antes de sair a campo. As noções básicas sobre os conteúdos geográficos foram trabalhados criando e pautando-se em uma base conceitual de exploração pelos alunos, durante a atividade.

No dia programado para a aula de campo, ocorreu um fato circunstancial que prejudicou o quantitativo de alunos presentes: um equívoco provocou a mudança do horário, adiantando automaticamente os relógios nas regiões que adotavam o horário de verão, antes da data anunciada para seu início, prevista para 4 de novembro de

2018, mas ocorrida, repentinamente, em 21 de outubro de 2018, exatamente o dia escolhido a realização da aula de campo.[9]

Essa constatação advém dos dados obtidos no eixo 3 do segundo questionário, aplicado no pós-campo, a fim de obter respostas referentes à aula desenvolvida e vivenciada e direcionar para a roda de conversa. Perguntados sobre o motivo de não terem participado da aula de campo, 40% dos alunos confirmaram que devido à alteração de horário; outros 30% apresentaram razões distintas, relacionadas, por exemplo, ao cansaço do trabalho e de ordem pessoal; os demais 30% tiveram presença confirmada. Isso, contudo, não atravancou, em nenhum momento, a execução da aula de campo, ainda que já não pudesse mais ser cancelada, independente do quantitativo de participantes, já que compromissos haviam sido firmados, como o agendamento do ônibus de viagem, das visitas ao mosteiro e ao museu, apenas a rampa de voo livre estaria liberada, como lhe é habitual.

As singularidades da aula de campo no ensino de Geografia pautaram-se na participação efetiva dos estudantes ao longo do processo, se mostrando muito interessados e demonstrando responsabilidade e cuidado com os locais visitados, no tratamento com os pares, sempre muito atenciosos e esclarecendo todas as dúvidas possíveis. “Agora, nós estamos num lugar de aula”; “Pode não cair nada disso que estamos vendo aqui, hoje, numa prova, mas será uma informação para minha vida”; esses depoimentos dos alunos, em campo, expressam como o aprendizado pode ser especial e ter um aspecto significativo.

Os temas trabalhados no pré-campo se evidenciavam durante a aula, provocando satisfação nos estudantes, que conseguiam verificar ali, concretamente, o que outrora foi visto em sala, facilitando o reconhecimento da geografia em seus diferentes âmbitos. Muitos alunos foram prejudicados pelo erro ocorrido em relação à mudança repentina de horário e não puderam participar da aula; por sua vez, agendar novo dia e horário demandaria tempo, e um dos lugares visitados entraria em recesso no mês seguinte, em novembro, quando já não havia mais tempo hábil para planejar uma nova aula de campo.

Seguiu-se para o pós-campo, que consistiu na execução da Roda de Conversa, realizada em 1º de novembro de 2018. De acordo com Rojas, Souza e Cintra (2008, p. 31),

[9] Notícia disponível em: https://noticias.uol.com.br/cotidiano/ultimas-noticias/2018/10/21/horario-verao-relogios-adiantam.htm. Acesso em: 1 fev. 2019.

> Faz-se necessário, no contexto escolar, um profissional que acredite na mudança, nas possibilidades, nas ambiguidades, que ouse, que invente, que faça, que se refaça no cotidiano, refazendo sua postura ante sua experiência. A educação grita desesperadamente à procura de pessoas comprometidas com seu caminhar e pessoas que se admiram desse processo, que admiram a vida, que admiram o próprio processo de educar, pessoas acima de tudo competentes, coerentes, perseverantes, que acreditam nos sujeitos, nas mudanças, enfim, na educação.

Os autores destacam a necessidade de desenvolvimento de profissionais que creem em sua prática ou que a reinvente. Esta pesquisa defende a participação fundamental do professor da disciplina de Geografia, que estejam dispostos a abandonar a repetição como prática educativa e a contribuir para a construção de um ambiente saudável com base sólida para edificação das etapas da investigação.

Tendo esse despertamento em vista, em todo o decorrer deste estudo propôs-se romper com o ensino tradicional. Entendeu-se que a ideia da roda de conversa poderia contemplar aqueles alunos que não participaram da aula de campo e, ainda, promover a discussão necessária no pós-campo, unindo esses dois planos e dando um novo sentido ao trabalho.

Ilustração 7 – Roda de conversa com alunos da 1ª Etapa

Fonte: produzido pelo autor (autorizado pelos participantes), em 2018.

A roda de conversa é uma técnica que possibilita a interação entre os sujeitos, assemelhando-se às qualidades de um grupo focal, que Gaskel (2002, p. 79), diz ser

“[...] uma 'esfera pública ideal’, já que se trata de um debate aberto e acessível a todos [cujos] assuntos em questão são de interesse comum”. Por isso, a utilização dessa técnica ampliou a discussão em sala, permitindo que os alunos participantes da aula de campo apresentassem os registros aos que não puderam ir, trazendo sua experiência própria para discussão com os colegas.

Com o auxílio das imagens projetadas no quadro e a explanação dos alunos participantes da aula de campo (Ilustração 7), despertava-se o interesse de todos; assim, a roda de conversa aconteceu em duas aulas, totalizando 1h50min, e os alunos presentes em campo apresentaram com detalhes fotos e falas que se desenrolaram durante o percurso. Essa técnica com características de grupo focal, segundo Gatti (2005, p. 12),

> Pode ser usada para a busca de aperfeiçoamento e de aprofundamento da compreensão, a partir de dados provenientes de outras técnicas, ou para orientar posteriormente o planejamento de um estudo em larga escala com outros instrumentos.

Após a roda de conversa, os alunos responderam a um segundo questionário; ao longo da apresentação, as falas não aconteciam sob uma ordenação, e eles participavam fazendo perguntas, trazendo contribuições, tudo fluía de acordo com o que eles desejavam, com a curiosidade que tinham. Entretanto, estava refletida a insatisfação daqueles que não participaram da aula, por causa de agentes externos que fugiam ao seu controle, no caso, a alteração do horário.

No eixo 3 do segundo questionário, a sexta pergunta questiona se obtiveram aproveitamento com a Roda de Conversa, que tratou da experiência dos alunos participantes da aula e do que foi discutido no pós-campo; todos os entrevistados confirmaram reafirmando a importância do ensino de geografia com a utilização da aula de campo.

4.3 MEDITAÇÃO, BEIJA-FLORES E VOO LIVRE: O POTENCIAL PEDAGÓGICO DA AULA DE CAMPO

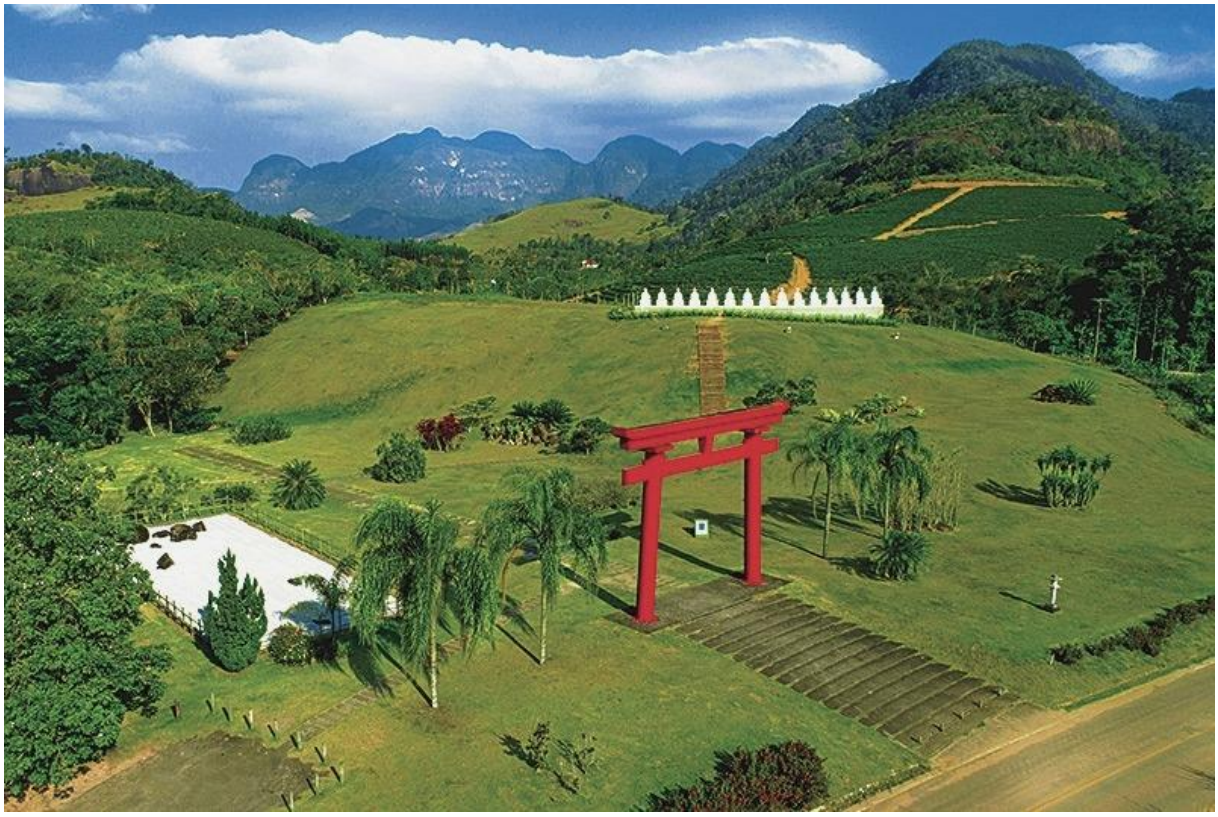
O equilíbrio que questiona a ordem metódica; os ensinamentos, a partilha, a organização; a mata fechada, os animais vivos e taxidermizados, os beija-flores; os mares de morro, o vento no rosto, a liberdade. Todos atrativos dos pontos escolhidos

para a aula de campo, consistindo em uma imensidão de potencialidades pedagógicas de exploração, bastando se dispor a ultrapassar os muros escolares.

O primeiro ponto visitado é o Mosteiro Zen Morro da Vargem, localizado na cidade de Ibiraçu/ES, a 23,8 km da escola. A entrada de acesso é facilmente visualizada na BR 101, em razão do tradicional Portal Torii (o portão sem portão), de grandes proporções e beleza, sendo um símbolo que fortalece a comunicação da cultura oriental com a ocidental.

Na praça intitulada Praça Torii, há o Jardim Zen, construído com areia branca e pequenas rochas, simbolizando o movimento das águas e as ilhas (IIustração 8). Em complementação às características dessa praça, foi executada a última construção no espaço, em seu aniversário de 40 anos, limitando-se apenas à entrada do mosteiro. Trata-se de 15 estátuas de Budas em posição de meditação, representando calmaria e serenidade, “até nas horas mais difíceis da vida”, conforme declarado por um monge guia, durante a visitação. Além disso, prevê-se, ainda na Praça Torii, a instalação de uma oficina de cerâmica e a construção de uma outra estátua de Buda, agora com 30 metros de altura, que será a segunda maior do mundo.

Ilustração 8 – Praça Torii (Mosteiro Zen Morro da Vargem – Ibiraçu/ES)



Fonte: (DRONAR/ES, 2018).

O mosteiro foi fundado em 1974, como tentativa de restauração da vegetação original da localidade, adquirida pela comunidade Budista Soto Zen–Shu. A área estava sendo degradada pelos antigos donos, principalmente pelo cultivo de monoculturas e criação de gado, ações antrópicas. Com as atividades de preservação e conservação ambiental adotadas, hoje a área total do mosteiro é composta por 150 hectares[10] de Mata Atlântica. Foram plantadas mais de 300 mil mudas de espécies nativas, e consolidou-se como uma região polo para várias pesquisas científicas e um destino para a promoção da Educação Ambiental.

Inicialmente, o mosteiro funcionou em casas de madeira com pouca infraestrutura, abrigando apenas os monges que lá viviam. Atualmente, tendo disponível todo um aparato técnico e boa saúde financeira, funciona o ano todo para as atividades internas. Para o público em geral, a visitação acontece somente aos domingos; mas, há a possibilidade de participar de um dos dois retiros anuais organizados pela comunidade do mosteiro, com livre acesso para quem quiser participar e vivenciar a realidade em que os monges vivem, numa profunda imersão no budismo; essas atividades impulsionam o turismo regional e inovações na paisagem cultural.

Primeiro mosteiro budista da América Latina, está localizado a 70 quilômetros da capital do estado, Vitória, e sua adesão a práticas sustentáveis e ambientais conferiu ao Mosteiro Zen Morro da Vargem, em 2005, através do Decreto nº 1588-R, o título de Unidade de Conservação Estadual – Área de Relevante Interesse Ecológico (ARIE). (ESPÍRITO SANTO, 2005). Seu principal objetivo é estreitar uma relação positiva com a natureza, além de promover a educação ambiental, com desenvolvimento de vários projetos visando a efetivação desses propósitos. Isso gera um impacto regional acentuado, visto que incentiva o turismo na região, bem como a curiosidade de se conhecer uma nova cultura e buscar um aprendizado consciente em relação ao meio natural.

O mosteiro encerra o período de visita do público em meados de dezembro, para manutenções e organização, retornando apenas depois do Carnaval. O acesso à localidade se dá por caminhadas; com carro de passeio, chega-se até o estacionamento principal; com ônibus, até uma certa parte do caminho. Desta forma,

[10] A medida de 1 hectare (ha) = 10.000 m² (medida padrão internacional).

continuou-se a subida à pé, em uma caminhada tranquila, por um caminho pavimentado com bloquetes.

Ilustração 9 – Mosteiro Zen Morro da Vargem

Fonte: produzido pelo auto (autorizado pelos participantes), em 2018.

O local compõe-se de muitas árvores; então, desde o início, já foi possível realizar a aula de campo, visualizando os aspectos da vegetação, onde predomina a Mata Atlântica, presente na maior parte do estado. Atualmente, guarda-se menos de

10% de sua originalidade, devido ao desmatamento desenfreado para desenvolvimento de atividades agropecuárias, monoculturas de café e de eucalipto. Desse percentual, 3% estão em áreas de preservação ambiental.

A diferença de temperatura também foi facilmente sentida durante o percurso, à medida que avançavam na subida pelo caminho de acesso, oportunidade em que se abordou os microclimas, conteúdo visto na aula sobre Domínios Morfoclimáticos.

Na chegada, o grupo foi recepcionado por um monge que instruiu os visitantes durante todo o percurso. Como estava esperando um maior quantitativo de alunos no grupo desta pesquisa, considerando o agendamento feito, foi necessário aguardar a formação de um grupo maior para iniciar o *tour* pelo local (Ilustração 9).

Embora o Mosteiro Zen funcione para visitação apenas aos domingos, de 8h às 11h da manhã, durante a semana, são realizadas outras atividades, que atendem alunos e programas socioambientais. Um deles é o “Zenzinho”, implantado em 1996, voltado para o público infantil, em que as crianças permanecem no local durante todo o fim de semana, cuja iniciativa visa, principalmente, incentivar um cuidado próprio, com ações fáceis no dia a dia, como não desperdiçar comida, lavar a própria louça, arrumar a cama, praticar a disciplina e desenvolver a atenção. Aos domingos, cobra-se uma taxa simbólica, no valor de R$ 5,00 (cinco reais), para manutenção do espaço, permanecendo gratuito o recebimento de alunos durante a semana, mediante a agendamento antecipado.

A visita orientada apresenta todo o espaço físico do mosteiro, como os templos, a área de meditação, o auditório, onde apresentam um vídeo com a história do mosteiro, completando um ciclo cultural e histórico. Depois disso, os visitantes são liberados para contemplar a harmonia e visitar outros lugares sem a presença do guia, que são vários. As diversas imagens de Buda são comuns, no entanto, não são objetos de adoração, são apenas representações de sua vida e que também compõe uma peculiar paisagem natural.

Após a visita no Mosteiro Zen, seguiu-se para o Museu de Biologia Professor Mello Leitão, instalado na cidade de Santa Teresa, a 43 km do primeiro ponto visitado, com o tempo de deslocamento de uma hora entre uma localidade e outra. Nesse percurso, já foi possível identificar diferenças geográficas, pois a viagem seguia para a região Centro-Serrana do Espírito Santo, e a cidade de Santa Teresa, colonizada por imigrantes italianos, que buscaram climas mais amenos ao chegarem no estado, encontrando aquele que mais se assemelhasse da sua região de origem.

A cidade é conhecida como “Terra dos Colibris”, em referência à biodiversidade local, e também aos estudos de Augusto Ruschi, responsável por catalogar e descobrir novas espécies de beija-flores, durante seus estudos nas áreas de preservação, incluindo o Museu de Biologia Professor Mello Leitão (Ilustração 10). Por toda a cidade, a imagem do beija-flor ronda o imaginário popular, sendo usado em letreiros, no brasão da Prefeitura Municipal, na denominação de hotéis e pousadas, dividindo espaço com outras duas imagens simbólicas representativas do café e das montanhas.

A Lei nº 12.954, de 5 de fevereiro de 2014, publicada no Diário Oficial da União, em 6 de fevereiro de 2014, determina, em seu Art. 2º, a transferência,

> [...] da estrutura do Instituto Brasileiro de Museus – IBRAM para a estrutura básica do Ministério da Ciência, Tecnologia e Inovação, o Museu de Biologia Professor Mello Leitão, bem como alterada a sua denominação para Instituto Nacional da Mata Atlântica. (BRASIL, 2014).

Comumente chamado pelos cidadãos locais de Museu de Biologia Professor Mello Leitão, esta pesquisa adota essa terminologia, tendo em vista que os próprios alunos se referem ao local dessa maneira, já enraizada. O local foi nomeado por Augusto Ruschi, em homenagem ao seu amigo e professor Cândido Firmino de Mello Leitão.

Ilustração 10 – Museu de Biologia Professor Mello Leitão (Instituto Nacional da Mata Atlântica)

Fonte: produzido pelo autor (autorizado pelos participantes), em 2018.

Em 2009, o Museu de Biologia Professor Mello Leitão lançou um estudo feito pelo Conselho Científico do Museu, com nove integrantes, apresentando as seguintes informações,

> O Museu de Biologia Prof. Mello Leitão (MBML), fundado por Augusto Ruschi em 1949, foi a primeira instituição científica do Espírito Santo, sendo pioneiro no estudo da biodiversidade e conservação da Mata Atlântica. O Museu permaneceu como organização não governamental até 1983, quando foi incorporado ao Governo Federal através da então Fundação Nacional Pró-Memória. Hoje é uma unidade descentralizada do IPHAN – Instituto Nacional do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional, vinculado ao Ministério da Cultura. O MBML possui um parque com 77.000 m² , onde funciona sua sede, incluindo administração, biblioteca, pavilhão de exposição, pavilhão de zoologia, pavilhão de botânica, viveiros de animais e plantas, etc. O parque do Museu faz parte da rede brasileira de Jardins Botânicos e possui diversas espécies de árvores, algumas das quais plantadas por personalidades de grande prestígio no cenário cultural, científico e social do Brasil e exterior. Para o desenvolvimento de pesquisas próprias, o museu dispõe de duas estações biológicas a poucos quilômetros de sua sede, onde são conduzidos projetos de pesquisa. Em uma destas estações foi identificada uma das mais altas diversidades florísticas de que se tem notícia. (MUSEU..., 2009).

Assim como o Mosteiro Zen, o museu é patrimônio do solo capixaba; faz parte do Instituto Nacional da Mata Atlântica, recebendo cerca de 30 mil visitantes anualmente, sem arrecadação de taxa e visitação, permanecendo aberto de terça-feira a domingo, das 8h às 17 horas; a segunda-feira o espaço é fechado apenas para manutenção.

A primeira parte visitada no museu foi uma exposição de animais, frutos e plantas taxidermizados, todos remanescentes da Mata Atlântica, sendo alguns animais endêmicos daquela região. Os detalhes impressionam, fazendo a realidade saltar aos olhos do observador, coisa impossível de ser visualizado no livro didático, por exemplo. A curiosidade e a quantidade de dúvidas despertadas nos alunos extrapolaram, tendo sido este um dos momentos mais extensos da aula.

A aula seguiu em direção aos viveiros das aves, onde, inclusive, havia poucas espécies. De acordo com um funcionário, a função dos viveiros era apenas resgatar animais ameaçados; não só aves, como papagaios e araras, mas também cobras e jabuti, existindo, ainda, outra seção com animais taxidermizados, essa muito maior que a primeira, mantida como principal com poucas alterações.

No momento final dessa visita, houve o encontro com o busto de Cândido Firmino de Mello Leitão, eternizado nas memórias do museu. No entanto, a história viva, que realmente resgata memórias, é a casa onde viveu Augusto Ruschi, rodeada

por beija-flores, e vários litros de água dependurados, servindo de ornamentação e também de alimento para os animais (Ilustração 11).

Ilustração 11 – Antiga casa de Augusto Ruschi

Fonte: produzidor pelo autor (autorizado pelos participantes), em 2018.

A visita à Rampa do Caravaggio foi definida como o último local escolhido, a fim de encerrar a aula de campo de uma maneira mais leve; o local possui características favoráveis ao aprendizado, mas também oferece um visual relaxante. Situa-se na cidade de Santa Teresa, a 11 quilômetros de distância do último ponto visitado, e possui estrutura de qualidade, considerando que recebe visitas frequentes de esportistas, ciclistas, cavaleiros, por exemplo, e para a prática de caminhadas ecológicas, sendo visitado, principalmente, como turismo. A uma altitude de 915 metros acima do nível do mar, a Rampa do Caravaggio é local propício para escalada e parapente, e do qual é possível apreciar o visual completo do Vale do Caravaggio e de todo o relevo da região (Ilustração 12).

O turismo em Santa Teresa é desenvolvido com toda sua capacidade, proporcionando ao município uma considerável geração de emprego e renda, além de criar caminhos para a educação ambiental, esportes e lazer para os habitantes locais e seus visitantes. Os segmentos turísticos centrais são o de lazer e cultura,

ecoturismo e agroturismo. Além disso, a gastronomia da região é destaque, promovendo festivais gastronômicos, anualmente. O clima frio e a hospitalidade do local são determinantes para o fortalecimento turístico.

Ilustração 12 – Rampa do Caravaggio

Fonte: produzido pelo autor (autorizado pelos participantes), em 2018.

A descrição desses espaços, seguida da explanação do que neles foi realizado, amparou a análise do potencial pedagógico de cada um, podendo ser instrumentalizado para práticas lúdicas que despertem maior interesse dos alunos, aliando a metodologia ao aprendizado da Geografia.

Quadro 4 – Potencialidades pedagógicas dos espaços não formais

ESPAÇOS NÃO FORMAIS	POTENCIAL PEDAGÓGICO
Mosteiro Zen Morro da Vargem	• Geografia Cultural ✓ Religião; ✓ Crenças; ✓ Rituais; ✓ Artes; ✓ Formas de trabalho e organização social.
Museu de Biologia Professor Mello Leitão	• Geografia Ambiental ✓ Relação homem x natureza; ✓ Preservação do meio ambiente; ✓ Fauna e flora da Mata Atlântica; ✓ Problemas socioambientais.
Rampa do Caravaggio	• Geografia Física ✓ Clima; ✓ Relevo; ✓ Vegetação; ✓ Hidrografia.

Fonte: produzido pelo pesquisador, em 2019.

No filme Karatê Kid, produzido em 2010, o personagem principal muda de cidade porque sua mãe recebe uma proposta de emprego melhor; acostumado com sua popularidade na escola que sempre frequentou, teve dificuldade para se acostumar com a nova vida, num lugar desconhecido, com idioma diferente, frente a uma grande diferença cultural que se despontava, em decorrência do fato de ser um garoto negro. Em meio a esse cenário ele encontra um mestre de artes marciais, que começa a treiná-lo, possibilitando ao garoto iniciar um vínculo com a nova cultura. O momento que se destaca aqui, é o do seu treinamento diário, em que o mestre repete a mesma coisa todos os dias, sempre ordenando: “tira o casaco”, “coloca o casaco”, “pega o casaco no chão”. Um dia, o garoto se cansa e esbraveja com seu mestre, que o conduz a uma visita ao monastério, onde assiste ao treinamento dos discípulos e, a partir dessa observação, consegue entender o método utilizado em seu treinamento. (KARATÊ..., 2010).

Essa alusão ao filme representa, em parte, o professor com seu aluno, em que aquele, primeiramente, trabalha o conhecimento, discute a teoria, ensina e esclarece as dúvidas; depois, vai a campo e demonstra esse conteúdo na prática, seu funcionamento, a forma como ocorre na realidade. De posse desse aprendizado, o

aluno pode, então, interagir com maior facilidade com a disciplina, relacionando o que foi construído em sala e transformado na aula de campo.

A analogia do filme com a discussão aqui realizada torna o exemplo válido. No pré-campo, houve cautela na definição do conteúdo a ser explorado em campo e das aulas teóricas divididas em quatro dias. A decisão foi estabelecida mediante o diálogo com os alunos sobre cada temática orientada pelo currículo de Geografia.

Em seguida, a fase de campo, momento em que se vê, na prática, os elementos estudados em sala. Os lugares escolhidos são potencialmente capazes de contribuir educacionalmente, cada um com sua particularidade, seja ela na geografia cultural, ambiental ou física.

Na atividade pós-campo, concretizada na roda de conversa, procedeu-se ao mapeamento das avaliações e aprendizagens dos alunos da EJA que participaram da aula de campo. Esses dados subsidiaram a construção do produto da pesquisa, ou seja, validou o modelo/roteiro de aula de campo como transposição didática, abordado a seguir.

4.4 PRODUTO: CROQUI DE UM SITE PARA A AULA DE CAMPO NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Esta subseção apresenta o produto elaborado e testado, mediante a realização da pesquisa, inserido no nível de competência de Mestrado Profissional. Expõe-se, aqui, o caminho traçado para a consumação do produto, como auxílio a professores e alunos interessados em aula de campo no ensino de Geografia, com discentes da Educação de Jovens e Adultos. É importante dizer que “o croqui se revela como uma primeira tentativa de compreender uma realidade em construção, de forma simples e arrojada”. (DE BIAGGI, 1996, p. 18).

As informações oferecidas por um croqui, embora simples, são autênticas, e buscam esclarecer sem pretensão de esgotar o tema. Então, a partir da aula de campo e da roda de conversa realizadas nesta pesquisa, foi planejado o produto, característica da pesquisa aplicada; consiste em um roteiro para os locais visitados, abrangendo o terceiro objetivo específico, o de produzir um modelo de aula de campo como possibilidade de transposição didática.

Esta investigação iniciou-se explorando alternativas que contribuem para ao rompimento com as práticas exaustivas em sala de aula, desprendendo-se das

amarras exclusivas do ensino tradicional. Isso, a fim de proporcionar oportunidades para uma formação cidadã, indo além da teoria pela teoria, mas alcançando estratégias práticas aplicadas aos sujeitos deste estudo.

A pesquisa com os alunos foi primordial para entender como os espaços não formais de educação são utilizados pelos professores e se são contemplados no planejamento curricular. A prática da aula de campo, a visita aos locais e a roda de conversa ofereceram subsídios para o processo de (re)construção do roteiro de campo do Mosteiro Zen Morro da Vargem, do Museu de Biologia Professor Mello Leitão e da Rampa do Caravaggio; recurso de auxílio aos professores de regiões próximas para realização dessas aulas.

Assim, arquitetou-se um produto intuitivo e didático, em formato on-line, o *site*[11] "Roteiro – Aula de Campo (Mosteiro Zen Morro da Vargem, Museu de Biologia Professor Mello Leitão e Rampa do Caravaggio)", que pode ser acessado por qualquer pessoa, de qualquer lugar do mundo (Ilustração 13). Foi criado um domínio gratuito, oferecido pela plataforma do Google Sites[12], que armazena todo esse material divulgado.

Ilustração 13 – Página inicial do site

Fonte: produzido pelo pesquisador, em 2019.

[11] Disponível em: https://sites.google.com/view/auladecampozenmuseucaravaggio/página-inicial

[12] Plataforma online e gratuita que permite a criação se sites completos através de ferramentas e modelos prontos.

O produto consiste na consolidação das informações obtidas durante a aula de campo, realizada em 21/10/2018, e apresenta informações básicas de cada lugar visitado. Na página inicial, encontra-se a orientação passo a passo para utilização do *site* e está disponibilizada a localização pelo Sistema de Posicionamento Global (GPS), facilitando a chegada aos locais com o auxílio dos aplicativos de localização. O correio e o sítio eletrônicos criados (*e-mail* e *site)* foram confiados à instituição de ensino pesquisada, para retorno da pesquisa ao lócus; recomenda-se a alimentação do *site* com eventuais aulas de campo promovidas pela escola, por exemplo, e espera-se que seja também referência como fonte de pesquisa para a realização dessas aulas.

Neste momento de apresentação do produto, vale destacar que, após a roda de conversa, no momento do pós-campo, os entrevistados responderam ao segundo questionário. Na oitava pergunta do eixo 3, perguntou-se: “se você pudesse descrever aula de campo em uma palavra, qual seria?”; as respostas foram consubstanciadas em uma nuvem de palavras, conforme a Ilustração 14.

Ilustração 14 – Nuvem de palavras relativas à significação da aula de campo

Fonte: produzido pelo pesquisador, em 2019.

As palavras mais recorrentes foram ‘aprendizado’, ‘liberdade’, ‘história’ e ‘prazer’, demonstrando o significado da aula de campo para os alunos da EEEF Professora Maria da Paz Pimentel. Validou-se, então, a proposta pedagógica escolhida e todo o material foi cedido para a instituição, para disseminação em rede,

acreditando que os discentes participantes da pesquisa não serão os únicos beneficiados. O produto final é fruto de um esforço participante, a fim de orientar professores e alunos a concretizarem uma prática docente lúdica, com o uso da aula de campo no ensino.

O modelo proposto valoriza o aprendizado prévio do discente, oferecendo-lhe alternativa para sua interação com a Geografia. Pensando nisso, estão disponibilizados no *site o*s conteúdos trabalhados em sala com os alunos e transferidos para a aula de campo.

Cabe dizer, que a proposta metodológica aqui debatida não faz objeção a outras práticas pedagógicas, apenas pretende estabelecer-se como uma alternativa, tendo em vista a aula de campo ser tão pouco utilizada como recurso didático nas instituições escolares, principalmente com os sujeitos da EJA. É tanto do interesse dos alunos do meio técnico-científico-informacional como do de professores que buscam encontrar boas práticas de exploração do conteúdo, que as aulas sejam menos convencionais, que oportunizem uma aprendizagem significativa.

O professor é parte fundamental no processo de transposição didática, porque tem uma relação direta com o saber científico e o saber popular; ele seleciona o conteúdo a ser ensinado, apresentando maneiras diferentes para transmissão desse conhecimento aos alunos. Nessa relação, já se nota o saber transposto, porquanto não poderia ser conduzido na educação básica com a mesma carga com que foi trabalhado nas universidades; não obstante, os alunos também carregam consigo sua carga de saberes preestabelecidos.

Acerca da aprendizagem, assim argui a sexta pergunta do segundo questionário do eixo 2: “Como a aula de campo pode contribuir para o seu processo de aprendizagem?”. Estas são algumas das respostas:

> Ver as coisas que aprendemos na sala de verdade. O conteúdo parece ficar mais simples, é como se o professor melhorasse para ensinar, é um conhecimento que levarei para a vida. Um dia levarei meus filhos (A1);
> Pode contribuir com a prática de poder aprender de uma forma mais profunda e que as pessoas passam por experiências e momento de conhecimento. (A19);
> Aprender sem preocupação em decorar matéria, conseguir notas, é mais divertido (A7);
> Na aula de campo você, aprende melhor e com outras pessoas que convivem nesses outros ambientes (A10);
> Para meu uso pessoal um dia (A17).

A prática da transposição didática objetiva a aprendizagem dos alunos, além de simplificar o processo educacional e viabilizar a formação pessoal do aluno. Por isso, a aula de campo deve impulsionar uma adaptação do conhecimento para tornar a aprendizagem significativa. Por essa razão, “o valor educacional de uma disciplina expande na medida em que o aluno compreende os vínculos do conteúdo estudado com um contexto compreensível por ele”. (PAIS, 2002, p. 27).

Passa-se, então, à síntese das etapas de realização da pesquisa e da importância do mestrado profissional e da pesquisa aplicada, que resultou no produto retratado. Este foi revertido à escola como forma de agradecimento, permanecendo com a esperança de continuação dessa prática tão importante para os alunos da EJA, a aula de campo.

4.5 IMPRESSÕES PEDAGÓGICAS DA AULA DE CAMPO COM ALUNOS DA EJA

Resta reconhecido que todas as etapas foram fundamentais para a execução deste estudo. A aula de campo aconteceu em um espaço de educação não formal, sendo necessário cautela na organização da saída de campo. Verificou-se antecipadamente a disposição dos lugares, e os alunos foram orientados quanto às questões atmosféricas, devido aos lugares visitados terem clima frio e terreno irregular, sendo indispensável o uso de roupas e calçados adequados. Dos sujeitos participantes da prática pedagógica, não havia nenhum com necessidade especial ou dificuldade de locomoção, assim não houve necessidade de construir atividades adaptadas.

A preparação do campo exige prudência, visto que os vários temas discutidos geram inquietude; daí a necessidade de preparar uma atividade que estimule as relações críticas. Esta é, ademais, a etapa destinada a fortalecer o conhecimento como resultado das escolhas feitas previamente, e possibilitou a aula ocorrer com integridade e participação dos sujeitos; estes, apesar de não estarem em sala, entendiam que aquele espaço também era de aprendizado, já que mantinham o diálogo com a teoria.

A conciliação da educação formal com a educação não formal foi indispensável; em campo, isso se refletiu na assimilação de saberes, contextualizado pelas aulas no ambiente escolar. Assim, reafirma-se o pensamento de Freire (2001, p. 36) sobre os atos de ensinar e aprender, para o qual é “[...] curiosidade, equívoco, acerto, erro,

serenidade, rigorosidade, sofrimento, tenacidade, mas também satisfação, prazer, alegria".

O contato com o ambiente externo aguça a curiosidade e potencializa o olhar dos sujeitos para momentos que antes não eram percebidos, e a forma de envolvimento do aluno torna o processo mais crítico, refletindo suas descobertas. Diante disso, é inevitável que eles tenham mais interesse nas atividades que têm relação com sua experiência de vida; por exemplo, como nas recordações que lhes eram ativadas pelo contato direto com alguns dos objetos estudados, que tivessem relação com sua trajetória de vida. Antes, não se olhava com criticidade, por não fazer parte do seu dia a dia, vivendo a repetição do cotidiano sem observação.

Sobreleva-se, ainda, a importância da função do Mestrado Profissional, pelo despertamento da conciliação da pesquisa com seu desenvolvimento, a fim de propor uma solução para a realidade estudada. Durante a construção deste projeto, mostrou-se irrefutável o valor dimensional da aproximação dos saberes, propondo a reflexão perante os problemas enfrentados.

5 CONCLUSÃO

Ressalta-se a importância da realização de uma experiência na Educação de Jovens e Adultos (EJA), na contramão dos recentes cortes de verba na educação pública. Contudo, esta oferta não pode perder de vista elementos básicos para sua concretização, quando se pensa o sujeito professor, a formação continuada, o tempo para o planejamento, as condições de trabalho e o acompanhamento pedagógico na unidade escolar. Elementos considerados essenciais pelos educadores para que a EJA, de fato, possa ser um instrumento de exercício da cidadania, visando a plena participação na sociedade.

Ainda assim, a aproximação dos conteúdos tradicionais com os modos de ser e viver, da forma que ocorre atualmente, constitui-se um elemento conceitual, já que não transpõe a sala de aula; quase não se observa ou se ouve relatos de momentos extraclasse, ou seja, os vínculos entre a proposta da EJA e a prática se dá apenas nas discussões conceituais. Os docentes estão conscientes do seu papel político para fomentar discussões, contudo, reconhecem que é preciso mais que apenas o debate; é necessário instigar mais, propor soluções, reinventar outras metodologias de ensino mais apropriadas para o público da EJA.

Ante o exposto, para melhoria do nível de aprendizagem na EJA vinculado ao ensino da Geografia, é necessário que, além de agir sobre o meio, o indivíduo interaja tendo em mente que os sujeitos adquirem conhecimentos a partir das relações interpessoais, da troca com o meio. As individualidades que os sujeitos manifestam são, na realidade, resultados da sua relação com o outro, ser coletivo e que veicula cultura. Isso abre caminho para outro debate: repensar as condições de trabalho dos docentes, visto que sua mediação didática na EJA exige planejamento e prática pedagógica diferenciados.

O cerne desta pesquisa apoia-se na averiguação de como as aulas de campo no componente curricular de Geografia contribuem para uma aprendizagem significativa dos alunos da EJA. Quanto ao objetivo geral, o de analisar a aula de campo como instrumento fundamental para promoção de aprendizagens significativas para os estudantes da EJA, constatou-se sua fundamental importância na construção do saber prático. A este saber, mostrou-se essencial aliar os conhecimentos construídos previamente pelos alunos, para o alcance de uma aprendizagem significativa, lúdica, prazerosa.

Foram alcançados os dois primeiros objetivos específicos: identificar as singularidades da aula de campo na aprendizagem de Geografia na EJA, procedendo à análise de como a aula deve ser construída para maior aproveitamento da investigação e à inserção dos estudantes no processo de elaboração da proposta de campo; e averiguar o potencial pedagógico do Mosteiro Morro da Vargem, Museu de Biologia Mello Leitão e Rampa do Caravaggio como espaços de educação não formal, resultando no relato dos aspectos presentes em cada localidade, no estudo de alternativa que favoreça a interlocução entre currículo, aula de campo e o ensino de Geografia, e mostrando as vertentes positivas para a execução de um trabalho com esse propósito.

O terceiro objetivo específico buscou produzir um modelo de aula de campo como possibilidade de transposição didática, mediante a análise da roda de conversa e do segundo questionário aplicado, e resultou na construção de um site interativo dedicado à apresentação do roteiro dos locais visitados na pesquisa, com detalhamento de informações e dos potenciais didáticos.

Importa enfatizar que os objetivos desta pesquisa foram atingidos por intermédio da pesquisa participante, dos questionários, da aula de campo e da roda de conversa, demonstrando a importância desses elementos como recursos para efetivação do aprendizado. No entanto, ficou evidenciada a escassez de metodologias que abordem essa didática, principalmente quando se trata da Educação de Jovens e Adultos; o entusiasmo e motivação dos alunos, desde a apresentação inicial da proposta da aula de campo também indicam esse cenário.

A construção do roteiro em conjunto com os discentes sinaliza para a necessidade de participação constante dos alunos nos processos formativos e de auxílio na discussão curricular, favorecendo uma educação pautada na inclusão, que dispensa a hierarquização do saber. A efetiva participação dos sujeitos tornou viável a construção de uma proposta igualitária, proveniente do protagonismo discente.

O processo da pesquisa aconteceu de forma positiva, com poucas intercorrências, o que foi possível devido à boa receptividade da instituição de ensino investigada, representada no auxílio do corpo docente, principalmente do professor de Geografia, e no apoio da Coordenação e da Direção, que não criaram impedimentos para a execução na modalidade estudada, costumeiramente interpretada de forma negativa.

Ainda, a pesquisa indica alternativas de trabalho do conteúdo escolar com o público da Educação de Jovens e Adultos, com ênfase no aprendizado significativo e valorizando a participação desses alunos no processo formativo. Dos resultados obtidos, extrai-se que a metodologia da aula de campo enriquece a expansão do conhecimento, apontando avanços no ensino de Geografia.

REFERÊNCIAS

AB'SABER, Aziz. **O que é ser geógrafo**: memórias profissionais de Aziz Nacib Ab'Saber. Rio de Janeiro: Record, 2007.

AGÊNCIA ESTADUAL DE RECURSOS HÍDRICOS (Espírito Santo). **Comitê de Bacias Hidrográficas**. 2017. Disponível em: https://agerh.es.gov.br/documentos-dos-comites. Acesso em: 10 ago. 2018.

ALVES, Vicente E. L. A obra de Humboldt e sua provável influência sobre a antropologia de Franz Boas. **GEOUSP Espaço e Tempo**, São Paulo, n. 18, p. 67-79, 2005. Disponível em: http://www.revistas.usp.br/geousp/article/view/73973. Acesso em: 1 ago. 2018.

ANDRADE, Maria Margarida de**. Introdução à metodologia do trabalho científico:** elaboração de trabalhos na graduação. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

APPOLINÁRIO, Fabio. **Dicionário de metodologia científica**. 2. ed. São Paulo: Atlas, 2011.

ARROYO, M. G. **Currículo, território em disputa**. Petrópolis: Vozes, 2011.

ARROYO, M. G. **Passageiros da noite:** do trabalho para a EJA – itinerários pelo direito a uma vida justa. Petrópolis: Vozes, 2017.

AUSUBEL, D. P.; NOVAK, J. D.; HANESIAN H. **Psicologia educacional**. Rio de Janeiro: Interamericana, 1980.

AUSUBEL, D.P. **The acquisition and retention of knowledge:** a cognitive view. Dordrecht: Kluwer Academic Publishers, 2000.

BACHELARD, Gaston. **A filosofia do não; O novo espírito científico; A poética do espaço**. Traduções Joaquim José Moura Ramos *et al*. São Paulo: Abril Cultural, 1978.

BEHRENS, Marilda Aparecida. **O paradigma emergente e a prática pedagógica.** 5. ed. Petrópolis: Vozes, 2011.

BERTRAND, G. Paisagem e geografia física global. Esboço metodológico. *In*: **Caderno de Ciências da Terra**, São Paulo, n. 13, p. 1-27, 1971.

BOBBITT, John Franklin**. O currículo**. Lisboa: Didática, 2004.

BOTERF, Guy Le. Pesquisa participante: propostas e reflexões metodológicas. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Repensando a pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

BRASIL. Ministério da Educação. **Resolução nº 3, de 15 de junho de 2010.** Institui diretrizes operacionais para a Educação de Jovens e Adultos nos aspectos relativos à duração dos cursos e idade mínima para ingresso nos cursos de EJA [...]. Brasília:

Conselho Nacional de Educação, 2010. Disponível em: http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/resolucao 032010cne.pdf. Acesso em: 15 out. 2018.

_____. [Constituição (1934)]. **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**. Rio de Janeiro, 1934. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ ccivil_03/constituicao/constituicao34.htm>. Acesso em 24 fev. 2019.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, [1996]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9394.htm. Acesso em: 24 fev. 2019.
BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. **Resolução nº 1, de 5 de julho de 2000**. Estabelece as diretrizes curriculares nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília: CNE/CEB, 2000.

_____. **Lei nº 12.852, de 5 de agosto de 2013**. Institui o Estatuto da Juventude e dispõe sobre os direitos dos jovens, os princípios e diretrizes das políticas públicas de juventude e o Sistema Nacional de Juventude. Brasília, DF, [2013]. Disponível em: https://www2.senado.leg.br/bdsf/handle/id/509232/0010 32616.pdf. Acesso em: 1 ago. 2018.

_____. **Lei nº 12.954, de 5 de fevereiro de 2014.** Cria o Centro de Tecnologias Estratégicas do Nordeste, o Instituto Nacional de Pesquisa do Pantanal e o Instituto Nacional de Águas. [2014]. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L12954.htm. Acesso em: 24 ago. 2018.

_____. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**: seção 1, p. 3, 26 mai. 2017. Brasília, DF, maio 2017.

CARVALHO, Delgado de. A Excursão Geográfica. **Revista Brasileira de Geografia**, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1, p. 1-17, 2011. Disponível em: https://www.ufjf.br/revistageografia/files/2011/12/Revista_Delgado_de_Carvalho.pdf. Acesso em: 14 mai. 2019.

CHEVALLARD, Yves. **La tranposición didáctica**: del saber sabio al saber enseñado. Tradução Claudia Gilman. Buenos Aires: Aique, 1991.

CLAVAL. P. O papel do trabalho de campo na geografia, das epistemologias da curiosidade às do desejo. **Confins** [Online], n. 17, 2013. Disponível em: http://journals.openedition.org/confins/12414. Acesso em: 1 mai. 2019.

CONFERÊNCIA INTERNACIONAL DE EDUCAÇÃO DE ADULTOS, 6., 2010. **Marco de ação de Belém:** aproveitando o poder e o potencial da aprendizagem e educação de jovens e adultos para um futuro viável. Brasília: UNESCO, 2010.

DARWIN, C. **A origem das espécies**. Tradução John Green. 2. ed. São Paulo: Martin Claret, 2009.

DE BIAGGI, E.M. **Cartografia e grande imprensa:** análise das representações do Leste Europeu. 1992. Dissertação (Mestrado em Geografia Humana) – Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas, Universidade de São Paulo. São Paulo, 1996.

DELEUZE, Gilles. **Conversações.** Rio de Janeiro: Editora 34, 1992.

DEMO, Pedro. **Pesquisa participante**: saber pensar e intervir juntos. 2. ed. Brasília: Líber Livro, 2008.
ESPÍRITO SANTO. **Lei Complementar nº 204, de 21 de junho de 2001.** Institui a Região Metropolitana da Grande Vitória – RMGV. 2001. Disponível em: http://www3.al.es.gov.br/Arquivo/Documents/legislacao/html/LC204.html. Acesso em: 10 ago. 2018.

_____. **Decreto 1588-R, de 23 de novembro de 2005**. Institui a Área de Relevante Interesse Ecológico (ARIE) Estadual Morro da Vargem e dá outras providências. Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, seção 1, p. 5-7, 24 nov. 2005.

_____. **Portaria nº 152-R, de 19 de dezembro de 2016.** Estabelece normas e orienta a oferta da Nova EJA na modalidade semipresencial nas escolas públicas estaduais no ano de 2017. Diário Oficial do Estado do Espírito Santo, seção 1, p. 23, 20 dez. 2016.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir:** nascimento da prisão. Tradução Raquel Ramalhete. Petrópolis: Vozes, 1987.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez, 1989. (Polêmicas do nosso tempo, v. 4).

_____. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Política e educação**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____**. Pedagogia do oprimido**. 42. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FUNDO NACIONAL DO MEIO AMBIENTE (Brasil). **Plano de Manejo do Parque Municipal do Goiapaba-Açu**. Brasília: FNMA, 2002.

GAJARDO, M. **Pesquisa participante na América Latina.** São Paulo: Brasiliense, 1986.

GASKEL, G. Entrevistas individuais e grupais. *In*: GASKEL, G.; BAUER, M. W. (org.). **Pesquisa qualitativa com texto, imagem e som**: um manual prático. Petrópolis: Vozes, 2002. p. 64-89.

GASPAR, A. A educação formal e a educação informal em ciências. *In*: MASSARANI, Luisa; MOREIRA, I. C.; BRITO, F. (org.). **Ciência e público:** caminhos da divulgação científica no Brasil. Rio de Janeiro: UFRJ, 2002, p. 171-183.

GATTI, Bernardete Angelina. **Grupo focal em ciências socias e humanas**. Brasília: Líber Livro, 2005. (Pesquisa em educação, v. 10).

GHIRALDELLI JR., Paulo. Entrevista: o plano do heroísmo. *In*: **Revista Educação**, São Paulo, ano 2008, n. 129, p. 4-6 e 40-45, jan. 2008.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** 5. ed. São Paulo: Atlas, 2010.

GOHN, Maria da Glória. Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas. **Ensaio:** aval. pol. públ. educ., Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38, jan./mar. 2006.

_____, Maria da Glória. Movimentos sociais na contemporaneidade. *In*: **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 16, n. 47, p. 333-361, 2011.

GUIMARÃES, Gleny T. D. **Aspectos da teoria do cotidiano**: Agnes Heller em perspectiva. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2002.

HADDAD, S. A ação de governos locais na educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 35, p. 197-211, mai./ago. 2007. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1413-24782007000200002&script=sci_abstract&tlng=pt. Acesso em: 1 ago. 2018.

HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria Clara. Escolarização de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n. 14, p. 108-130, mai./jun./ago., 2000. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/n14/n14a07. Acesso em: 20 ago. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (Brasil). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (PNAD)**. 2017. Disponível em: https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/17270/continua.html?edicao=18971. Acesso em: 24 fev.2019.

_____. **Relatório técnico**. Brasília: IBGE, 2010.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (Brasil). **Censo Escolar**. Brasília: INEP, 2017.

IRELAND, T. D.; SPEZIA, C. H. (org.). **Educação de adultos em retrospectiva:** 60 anos de CONFINTEA. Brasília: Virtual Books, 2014. Disponível em: <http://confinteabrasilmais6.mec.gov.br/images/documentos/educacao_adultos_retrospectiva_CONFINTEA.pdf>. Acesso em: 16 mai. 2019.

JACOBUCCI, Daniela Franco Carvalho. Contribuições dos espaços não-formais de educação para a formação da cultura científica**. Em Extensão**, Uberlândia, v. 7, p. 55-66, 2008.

JUNIOR, Sumerly B. C.; SANTOS, José J. R. dos. Teoria dos direitos fundamentais e suas contribuições da Educação de Pessoas Jovens, Adultas e Idosas. *In*: SANTOS, José J. R. dos *et al.* **Educação de pessoas jovens, adulta e idosas:** interfaces entre direito à educação, educação popular, currículos e saberes experienciais. Passo Fundo: Universidade de Passo Fundo, 2017.

KARATÊ Kid. Direção: Harald Zwart. Estados Unidos: Columbia Pictures, 2010. 1 DVD (140 min.).

KÖPPEN, W. **Climatologia:** com um estudio de los climas de La tierra. México: Fondo de Cultura Econômica, 1948.

KÖPPEN, W.; GEIGER, R. **Climas da Terra**. Gotha: Verlag Justus Perthes, 1928. 1 mapa, 150 x 200 cm.

LACOSTE, Yves. A pesquisa e o trabalho de campo: um problema político para pesquisadores, estudante e cidadãos. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 84, p. 77-82, jul. 2006.

LEGRAND, Louis. Célestin Freinet: um criador comprometido a serviço da escola popular. *In*: GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice (org). **A Pedagogia**: teorias e práticas da antiguidade aos nossos dias. Petrópolis: Vozes, 2014.

LIBÂNEO, José Carlos. **Didática.** São Paulo: Cortez, 1994.

LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação:** abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

MÉKSENAS, P. Aspectos metodológicos da pesquisa empírica: a contribuição de Paulo Freire. **Espaço Acadêmico**, Maringá, ano 7, n. 78, nov. 2007. Disponível em: http://www.espacoacademico.com.br/078/78meksenas.htm. Acesso em: 10 ago. 2018.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (org). **Pesquisa social:** teoria, método e criatividade. 31. ed. Petrópolis: Vozes, 2012.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo: EPU, 1986.

OLIVEIRA, Christian D. M. de; ASSIS, Raimundo J. S. de. Travessias da aula em campo na Geografia escolar: a necessidade convertida para além da fábula. **Educação e Pesquisa,** São Paulo, v. 35, n. 1, p. 195-209, 2009.

MORIN, E. **A cabeça bem-feita:** repensar a reforma, reformar o pensamento. 21. ed. Rio de Janeiro: Bertrand, 2014.

MUSEU DE BIOLOGIA PROF. MELLO LEITÃO (Espírito Santo). Conselho Científico. **Um Instituto Nacional de Ciência e Tecnologia para a Mata Atlântica.** Santa Teresa: MBML, 2009. Disponível em:

http://www.nossacasa.net/moveinma/wp-content/uploads/2009/11/2005_instituto_da_mata_atlantica.pdf. Acesso em: 12 ago. 2018.

NOVAK, J.D.; CAÑAS, A.J. A teoria subjacente aos mapas conceituais e como elaborá-los e usá-los. **Práxis Educativa,** Ponta Grossa, v. 5, n. 1, p. 9-29, jan./jun. 2010. Disponível em: http://www.periodicos.uepg.br. Acesso em: 18 ago. 2018.
O ESPÍRITO Santo muito além das praias. [online]. 2018. Disponível em: https://esbrasil.com.br/espirito-santo-alem-das-praias/. Acesso em: 20 ago. 2018.

OLIVEIRA, Inês B. de. Tendências recentes dos estudos e das práticas curriculares. *In*: VÓVIO, Cláudia L.; IRELAND, Timothy D. **Construção coletiva:** contribuições à educação de jovens e adultos. Brasília: UNESCO/MEC, 2005. p. 231-240. (Educação para todos).

PAIS, Luiz Carlos. **Didática da Matemática**: uma análise francesa. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

PAIVA, Jane. Tramando concepções e sentidos para redizer o direito à educação de jovens e adultos. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 11, n. 33, 2006. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rbedu/v11n33/a12v1133.pdf. Acesso em: 04 jul. 2016.

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007.

PORLÁN, R.; MARTÍN, J. **El diario del profesor**: um recurso para investigación em el aula. Sevilla: Díada, 1997.

QUEIROZ, M. I. P. Relatos orais: do “indizível” ao “dizível”. *In*: SIMON, Von; MORAES, O. de. (org.). **Experimentos com histórias de vida (Itália-Brasil)**. São Paulo: Vértice, 1988, p. 14-43.

RATZEL, F. Geografia do homem (Antropogeografia). *In*: MORAES, A. C. R. de. **Ratzel:** Geografia. São Paulo: Ática, 1990. (Grandes cientistas sociais).

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social:** métodos e técnicas. São Paulo: Atlas, 1999.

ROJAS, Jucimara; SOUZA, Regina A. M. de; CINTRA, Rosana C. G. G. **Dinâmica do trabalho e a organização do espaço na educação infantil**. Cuiabá: EDUFEMAT, 2008.

SALLES, Cristiano O. T. **Trabalho de campo como estratégia de ensino da Geografia:** identificando a aprendizagem significativa. 2016. 204f. Dissertação (Mestrado em Ensino na Educação Básica) – Universidade Federal do Espírito Santo, São Mateus, 2016.

SANTOS, Boaventura de Souza. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. Rio de Janeiro: Graal, 1989.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço:** técnica e tempo, razão e emoção. 4. ed. São Paulo: USP, 2006.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia**. Campinas: Autores Associados, 2008.
SILVA, Juliana S.R.; SILVA, Mirian B.; VAREJÃO, José L. Os (des)caminhos da educação: a importância do trabalho de campo na Geografia. **Vértices**, Campos dos Goytacazes, v. 12, n. 3, p. 187-197, set./dez. 2010.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de Identidade**: Uma Introdução às Teorias de Currículo.3° Edição. Editora Autêntica. 2010.

SILVEIRA, R. M. P.; CRESTANI, D. M.; FRICK, E. D. C. de L. Aula de campo como prática pedagógica no ensino de Geografia para o Ensino Fundamental: proposta metodológica e estudo de caso. **Educação em Geografia**, v. 4, n. 7, p. 125-142, 2014.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. São Paulo: Saraiva, 2009.

TRILLA, J. **Educação formal e não formal**. São Paulo: Summus, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais:** a pesquisa qualitativa em educação. São Paulo: Atlas, 2012.

VENTURA, Jaqueline P. **Educação de jovens e adultos trabalhadores no Brasil:** revendo alguns marcos históricos. [online]. Niterói. 2006. Disponível em: http://www.uff.br/ejatrabalhadores. Acesso em: 20 ago. 2018.

WEGENER, A. **A origem dos continentes e oceanos**. Londres: Methuen & Co. Ltd., 1966.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

ESTA PESQUISA SEGUE OS CRITÉRIOS DA ÉTICA EM PESQUISA COM SERES HUMANOS, CONFORME RESOLUÇÃO Nº 466/12, DO CONSELHO NACIONAL DE SAÚDE.

I – DADOS DE IDENTIFICAÇÃO

Nome do Participante:	
Nº de Identidade:	
Sexo: F ( ) M ( )	Data de Nascimento:
Endereço:	
Complemento:	Bairro:
Cidade:	CEP:

II - EXPLICAÇÕES DO PESQUISADOR AO PARTICIPANTE SOBRE A PESQUISA:

O (a) senhor (a) é convidado (a) para participar da pesquisa: **"Aprendizagens Significativas na EJA: Aula De Campo para o ensino da Geografia",** de responsabilidade do pesquisador **Marcos Eduardo Nascimento Moraes**, discente da Universidade do Estado da Bahia, e tem como objetivo compreender a aula de campo como instrumento fundamental para produzir aprendizagens significativas para os estudantes da EJA**,** além de apresentar proposta de projeto de intervenção.

A realização desta pesquisa trará ou poderá trazer benefícios: Possibilitar no processo investigativo que os sujeitos participantes valorizem a aula de campo como uma alternativa de fuga dos intramuros escolares, permitindo maneiras diferentes de interagir com o espaço/natureza, além de uma autonomia maior com o meio natural, socioeconômico e o cultural. A partir da percepção que os alunos têm do meio em que vivem, torna-se possível ao currículo escolar de Geografia trabalhar de uma forma dialogada e interativa, caracterizada por uma constante troca de experiências.

Caso o senhor(a) aceite, será realizado procedimento de coletas de dados, como entrevista e aula de campo, que serão fotografados e gravados em vídeo e áudio, pelo aluno Marcos Eduardo Nascimento Moraes, do curso de Mestrado em Educação de Jovens e Adultos. Devido à coleta de informações, há a possibilidade de o senhor(a) se sentir constrangido ou desconfortável. Sua participação é voluntária e não haverá nenhum gasto ou remuneração resultante dela. Garantimos que sua identidade será tratada com sigilo e, portanto, o senhor(a) não será identificado. Caso queira, poderá, a qualquer momento, desistir de participar e retirar sua autorização. Sua recusa não trará nenhum prejuízo próprio em relação ao pesquisador ou à instituição. Quaisquer dúvidas poderão serão esclarecidas pelo pesquisador e, caso

queira, poderá entrar em contato também com o Comitê de Ética da Universidade do Estado da Bahia. Esclareço ainda que, de acordo com as leis brasileiras, o senhor(a) tem direito a indenização, caso seja prejudicado por esta pesquisa. Ainda, receberá uma cópia deste Termo, em que constam informações de contato com os pesquisadores, para sanar dúvidas sobre o projeto e sua participação, agora ou a qualquer tempo.

III. INFORMAÇÕES DE NOMES, ENDEREÇOS E TELEFONES DOS RESPONSÁVEIS PELO ACOMPANHAMENTO DA PESQUISA, PARA CONTATO EM CASO DE DÚVIDAS.

PESQUISADOR (A) RESPONSÁVEL:
Professora Doutora Patrícia Lessa Santos Costa.
Endereço: Rua Silveira Martins, 2555, Cabula, Salvador/BA, CEP: 41.150-000. **Telefone:** (71) 3117-2200 **E-mail:** plessacosta@gmail.com

Comitê de Ética em Pesquisa – CEP/UNEB: Rua Silveira Martins, 2555, Cabula, Salvador/BA, CEP: 41.150-000 **Tel.:** (71) 3117-2445 **E-mail:** cepuneb@uneb.br

Comissão Nacional de Ética em Pesquisa – CONEP: SEPN 510 Norte, Bloco A, 1º Subsolo, Edifício Ex-INAN – Unidade II, Ministério da Saúde, Brasília/DF, CEP: 70750-521.

IV. CONSENTIMENTO PÓS-ESCLARECIDO

Declaro que, após ter sido devidamente esclarecido pelo pesquisador(a) sobre os objetivos e benefícios da pesquisa, bem como os riscos implicados na minha participação no projeto intitulado **"Aprendizagens Significativas na EJA: Aula De Campo para o ensino da Geografia",** e compreendido o que me foi explicado, concordo em participar, sob livre e espontânea vontade, como voluntário, e consinto que os resultados obtidos sejam apresentados e publicados em eventos e artigos científicos, desde que a minha identificação não seja exposta. Assino este documento em duas vias, sendo uma destinada ao pesquisador e outra, a mim.

Salvador, ____ de _____ de 2018.

_____
Assinatura do participante da pesquisa

_____ _____
Assinatura do pesquisador discente (Orientando) Assinatura do professor responsável (Orientador)

APÊNDICE B – Questionário Pré-Campo

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – AULA DE CAMPO NA EJA

Prezado (a) aluno (a),

O presente questionário é uma ferramenta para coletar informações dos alunos e alunas da Escola Professora Maria da Paz Pimentel, do distrito de Timbuí, no município de Fundão/ES, que estudam na primeira etapa da Educação de Jovens e Adultos. Tem o intuito de analisar a aula de campo como instrumento fundamental para produzir aprendizagens significativas para os estudantes da EJA, na disciplina de Geografia.

Informamos que a identidade do discente não será exposta e os dados utilizados terão finalidade acadêmica. Nos comprometemos a analisar as informações aqui apresentadas de forma ética e responsável, buscando, através delas, auxiliar nossos estudos das questões focalizadas, além de contribuir com a melhoria da qualidade de ensino, propondo um guia didático para auxiliar nas aulas de campo.

Vale salientar que sua contribuição, ao responder este questionário, será de grande importância para a realização desta pesquisa. Desde já, agradecemos a sua colaboração e nos colocamos à disposição para quaisquer esclarecimentos.

Atenciosamente,

Marcos Eduardo Nascimento Moraes – Mestrando (MPEJA - UNEB)

EIXO I – DADOS PESSOAIS

1. Sexo: ( ) masculino. ( ) feminino.

2. Faixa Etária: ( ) 18 a 29 anos ( ) 30 a 44 anos ( ) 45 a 50 anos ( ) Acima de 50 anos.

3. Trabalha? ( ) Sim ( ) Não

3.1. Se sim, quantas horas por semana? _____

EIXO 2 – EDUCAÇÃO NÃO FORMAL – AULA DE CAMPO

1. Já teve experiências com aulas de campo? ( ) Sim ( ) Não
2. Se sim, em qual série foi e onde aconteceu a aula?

_____
_____

3. Obteve algum aprendizado nessa aula? ( ) Sim ( ) Não

4. Na EJA, você já participou de aula de campo? ( ) Sim ( ) Não

5. O que você compreende por aula de campo?

_____
_____
_____

6. Como a aula de campo pode contribuir para o seu processo de aprendizagem?

_____
_____
_____

7. Percebe a aula de campo como uma possibilidade para se conseguir observar os conteúdos na prática? ( ) Sim ( ) Não

7.1. Se sim, por quê?

_____
_____
_____

Obrigado por sua colaboração!

APÊNDICE C – Questionário Pós-Campo

QUESTIONÁRIO DE PESQUISA – RODA DE CONVERSA

Prezado(a) aluno(a),

O presente questionário é uma ferramenta para coletar informações dos alunos e alunas da Escola Professora Maria da Paz Pimentel, do distrito de Timbuí, no município de Fundão/ES, que estudam na primeira etapa da Educação de Jovens e Adultos. Tem o intuito de analisar a aula de campo como instrumento fundamental para produzir aprendizagens significativas para os estudantes da EJA na disciplina de Geografia.

Informamos que a identidade do discente não será exposta e os dados utilizados terão a finalidade acadêmica. Nos comprometemos a analisar as informações aqui apresentadas de forma ética e responsável, buscando, através delas, auxiliar nossos estudos das questões focalizadas, além de contribuir com a melhoria da qualidade de ensino, propondo um guia didático para auxiliar em aula de campo.

Vale salientar que sua contribuição, ao responder este questionário, será de grande importância para a realização desta pesquisa. Desde já, agradecemos a sua colaboração e nos colocamos à disposição para maiores esclarecimentos.

Atenciosamente,

Marcos Eduardo Nascimento Moraes – Mestrando (MPEJA - UNEB)

EIXO I - DADOS PESSOAIS

1. Sexo: ( ) masculino. ( ) feminino.

2. Faixa Etária: ( ) 18 a 29 anos ( ) 30 a 44 anos ( ) 45 a 50 anos ( ) Acima de 50 anos.

3. Trabalha? ( ) Sim ( ) Não

3.1. Se sim, quantas horas por semana? _____

EIXO 2 – EDUCAÇÃO NÃO FORMAL – AULA DE CAMPO

1. Já teve experiências com aulas de campo? ( ) Sim ( ) Não

2. Se sim, em qual série foi e onde aconteceu a aula?

_____

_____

3. Obteve algum aprendizado nessa aula? ( ) Sim ( ) Não

4. Na EJA, você já participou de aula de campo? ( ) Sim ( ) Não

5. O que você compreende por aula de campo?

_____

_____

_____

6. Como a aula de campo pode contribuir para o seu processo de aprendizagem?

_____

_____

_____

7. Percebe a aula de campo como uma possibilidade para se conseguir observar os conteúdos na prática? ( ) Sim ( ) Não

7.1. Se sim, por quê?

_____

_____

EIXO 3 – RODA DE CONVERSA

1. Você participou da aula de campo no dia 21/10/2018? ( ) Sim ( ) Não

2. Se você não participou, o que te impediu? ( ) Cansaço ( ) Esqueceu ( ) Trabalho

( ) Outro _____

3. Caso tenha participado da aula de campo, como foi a experiência de aprender fora da sala de aula? Foi possível ver em campo os conteúdos estudados em sala?_____

_____

4. Obteve algum aprendizado nessa aula? ( ) Sim ( ) Não

5. Caso você não tenha participado da aula de campo, o que você achou da prática realizada na Roda de Conversa, realizada em 06/12/2018 (quarta-feira)?

_____

_____

_____

6. Foi possível obter aproveitamento na Roda de Conversa, mediante a experiência dos alunos que foram? ( ) Sim ( ) Não

7. O que mais te interessou no que foi apresentado sobre a aula de campo na Roda de Conversa?

_____

_____

_____

_____

8 – Se pudesse descrever <u>AULA DE CAMPO</u> em uma palavra, qual seria?

_____

Obrigado por sua colaboração!

APÊNDICE D – Ofício Protocolado na Prefeitura Municipal de Fundão para Autorização de Transporte – Aula de Campo, em 21/10/2018

Fundão/ES, 21 de setembro de 2018

À

Prefeitura Municipal de Fundão

Ao Exmo Prefeito Municipal Joilson R. Nunes

PREFEITURA MUNICIPAL DE FU
PROTOCOLO
6657/18 Fls. 100 Lv.
Recebido em 21/9/
PRO... ...LISTA

Ref.

Pedido de Autorização de Transporte

A Prefeitura Municipal de Fundão, inscrita no CNPJ nº 27.165.182/0001-07, com sede à Rua São José, 135, Bairro Centro, Fundão, ES, vem respeitosamente à presença de Vossa Senhoria solicitar autorização para realização de aula de campo no Mosteiro Zen Morro da Vargem - BR 101, Km 219, s/n Zona Rural, Ibiraçu – ES, no Museu de Biologia Mello Leitão - Av. José Ruschi, 4 - Centro, Santa Teresa – ES e na Rampa de voo livre Caravaggio em 21/10/2018 de 07h00min (saída da EEEF Maria da Paz Pimentel) a 14h30min (Saída Rampa de Voo Livre Caravaggio).

O quantitativo de alunos é de 20, fora a presença do pesquisador, professor e eventualmente algum outro funcionário da instituição EEEF Maria da Paz Pimentel, localizada em Timbuí/ES.

O evento se destina ampliar os conteúdos trabalhados em sala de aula que referem-se à Geografia do relevo, cultural e ambiental que envolve aspectos físicos, naturais e ambientais A ideia é aproximar a teoria aplicada em sala dos cotidianos do espaço habitado. Assim, a aula de campo surge como um dispositivo para minimizar as lacunas criadas pelas propostas curriculares disponíveis no PCN.

Segue anexo com todas as informações da aula de campo, a exemplo de roteiro, horários, objetivos.

Certos do deferimento do pedido, aguardamos a autorização.

Atenciosamente,

Marcos Eduardo Nascimento Moraes

Marcos Eduardo Nascimento Moraes

Pesquisador da Universidade do Estado da Bahia – UNEB

Aluno do Mestrado em Educação de Jovens e Adultos (MPEJA)

PROPOSTA - AULA DE CAMPO

"Ao mesmo tempo em que o homem modifica a Natureza, ele cria um espaço ou lugar para viver e garantir a sua existência. Constrói campos de cultivo (a agricultura), cidades, estradas, indústrias, extrai da natureza minerais com os quais fabrica vários produtos de que necessita, cria gado e muitas outras coisas. Os espaços produzidos pelo homem recebem o nome de espaços geográficos. Desse modo, podemos compreender que o espaço geográfico inclui a Natureza e o homem. "

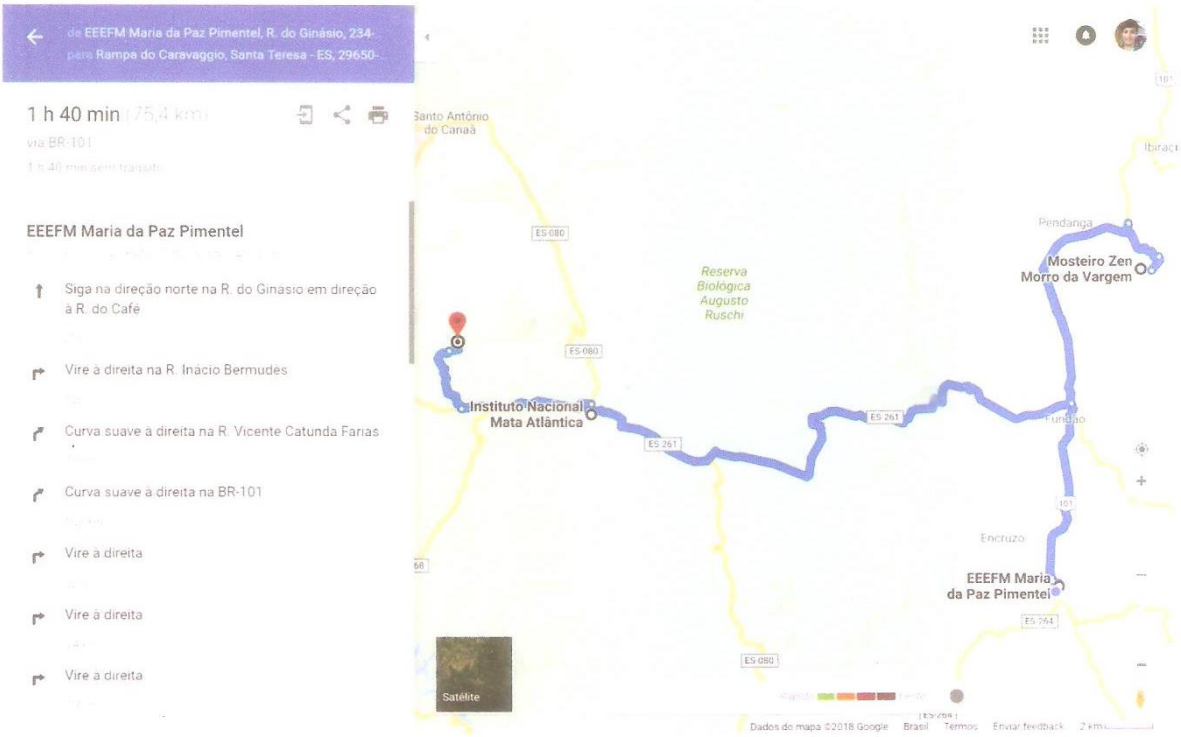
(ADAS, Melhem. 1984)

Horários

- **07h00min: Escola Maria da Paz – Mosteiro Morro da Vargem**
- **09h30min: Mosteiro Morro da Vargem - Museu de Biologia Professor Mello Leitão**
- **13h00min: Museu de Biologia Professor Mello Leitão – Rampa de Voo Livre (Caravaggio)**
- **14h00min (Retorno): Rampa de Voo Livre (Caravaggio) - Escola Maria da Paz**

Proposta de aula de campo para os discentes da 1ª etapa

Percurso: *Fundão – Mosteiro – Museu de Biologia Professor Mello Leitão*



Apresentação

- **Mosteiro Zen Morro da Vargem**

Mosteiro Zen Morro da Vargem é o primeiro mosteiro zen-budista da América Latina, localizado em Ibiraçu, Espírito Santo. Fundado em 1974 pelo monge Ryotan Tokuda, o mosteiro, localizado a 350 metros de altitude, tem como trabalhos a formação de monges segundo as tradições orientais e a educação ambiental.

O Mosteiro Zen Morro da Vargem se estabeleceu seguindo a secular escola Soto Zen, introduzida no Japão no século XIII pelo Mestre Dogen Zenji (1200-1253), fundador do Mosteiro Eihei-ji em 1244. Ao longo de sua vida, Mestre Dogen destacava a importância da simplicidade, disciplina e da prática do Zazen, a Não-Ação.

A vida no Mosteiro Zen é cercada por rigorosa disciplina, voltada para a leveza das posturas e a liberdade da mente, e não para a estagnação. O bom humor é marca registrada no cotidiano dos monges. Brincadeiras, respostas inesperadas e vivacidade nos mínimos gestos são tradições no zen budismo.

Longe de mitificar ou alimentar o temor a deuses poderosos e severos, o zen trata o Buda sem dogmatismos. Frequentemente, os ensinamentos são transmitidos com histórias engraçadas e as vézes desconcertantes.

- **Museu de Biologia Professor Mello Leitão**

O Museu de Biologia Professor Mello Leitão (MBML) é um museu público federal, subordinado ao Instituto Brasileiro de Museus, localizado na cidade de Santa Teresa, no interior do estado do Espírito Santo. Fundado em 1949 pelo naturalista Augusto Ruschi, é uma das principais instituições ligadas ao patrimônio natural do país. Seu nome é uma homenagem ao zoólogo Cândido Firmino de Mello Leitão, importante pesquisador brasileiro e amigo pessoal do fundador.

O museu tem por objetivo coletar, estudar, preservar e expor exemplares de plantas e animais, principalmente da Mata Atlântica. Possui um acervo com aproximadamente 40.000 exemplares, destacando-se as coleções de beija-flores, morcegos e o herbário. Mantém as estações biológicas de Santa Lúcia e Caixa d'Água, ambas no município de Santa Teresa.

Desenvolve pesquisas biológicas e atividades de educação ambiental e conta com biblioteca especializada. Publica semestralmente o Boletim do Museu de Biologia Professor Mello Leitão, destinado à divulgação de pesquisas nos diversos ramos da biologia. O museu é um dos cinco pólos de educação ambiental da Mata Atlântica no Espírito Santo, atendendo aos municípios da região serrana.

- **Rampa de voo livre (Caravaggio)**

A Rampa do Caravaggio é um mirante e uma pista de voo livre localizada em um dos pontos mais altos de Santa Teresa, mais especificamente dentro do Circuito Caravaggio – uma estrada com diversos empreendimentos de gastronomia local.

Do alto da rampa se vê diversas formações naturais de outras partes do Espírito Santo, em uma linda visão dessas regiões. De lá do alto podemos ver alguns marcos do relevo do Espírito Santo, como os pontões de Pancas e os Cinco Pontões, entre Laranja da Terra e Itaguaçu.

Justificativa

Os conteúdos trabalhados em sala de aula referem-se à Geografia do relevo, cultural e ambiental que envolve aspectos físicos, naturais e ambientais.

A ideia é aproximar a teoria aplicada em sala dos cotidianos do espaço habitado. Pensando nesse distanciamento entre teoria e prática surge alguns questionamentos: como aproximar os temas a serem ensinados em sala de aula com os temas que emergem da espacialidade vivida pelos alunos no seu cotidiano? Como se pode relacionar a geografia vivida com a geografia ensinada (Cavalcanti, p.65, 2013) no espaço escolar?

Assim, a aula de campo surge como um dispositivo para minimizar as lacunas criadas pelas propostas curriculares disponíveis no PCN.

Objetivos Gerais

- Analisar os aspectos geográficos da região central do Espírito Santo.
- Reconhecer espécies vegetais e animais que foram estudadas durante o bimestre e visualizar a biodiversidade presente em uma área de Mata Atlântica.

Objetivos Específicos

- Apresentar outras possibilidades de ensino e aprendizagem;
- Conhecer as potencialidades do lugar visitado;
- Aproximar a cidade ensinada pela geografia da cidade vivida pelos alunos;
- Desenvolver a capacidade de percepção em relação às transformações ocorridas na região;
- Conhecer uma unidade de conservação do município;
- Fazer registro fotográfico de espécies vegetais e animais da Mata Atlântica;
- Observar *in locu* características da Mata Atlântica;

Aspectos a serem analisados ao longo do percurso:

- Relevo;

- Flora e fauna;
- Ação antrópica;
- Cultura;

Metodologia

A metodologia proposta visa à implantação de aulas práticas *in loco* com trabalhos de descrição e interpretação de formas e feições geomorfológicas e culturais das regiões visitadas.

As atividades práticas serão executadas por aulas expositivas e por discussões entre professores e alunos a cerca dos temas abordados.

No decorrer das atividades práticas também serão realizadas atividades de interpretação cartográfica com mapas temáticos da região.

Avaliação:

- Observação
- Registro
- Identificação dos aspectos geomorfológicos, urbanos, econômicos, entre outros.
- Amostra
- Imagem
- Mapeamento manual – Croqui.

Orientações / materiais de apoio:

- Canetas, lápis, gravador, câmera fotográfica para anotações e registros;
- Bebida (água ou suco);
- Tênis, boné ou chapéu.

Considerações Finais

Após a visita de campo, os grupos reunirão de acordo com as abordagens em campo para confecção dos relatórios, onde deverão estar registradas todas as problematizações desenvolvidas no decorrer do trabalho, aliadas as descrições e imagens utilizadas e ou salvas.

Referências bibliográficas

ADAS, Melhem. Geografia. São Paulo, Moderna, 1984, vol. 1, p. 68-70

CAVALCANTI, Lana de Souza (org). **Temas da geografia na escola básica,** 1ª Ed, Campinas- SP.

ANEXOS

ANEXO A – Plano de Ensino de Geografia Primeira Etapa

GOVERNO DO ESTADO DO ESPÍRITO SANTO

SECRETARIA DE ESTADO DE EDUCAÇÃO

Superintendência Regional de Educação de Carapina

Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Maria da Paz Pimentel

PLANO DE ENSINO (Portaria nº 034-R, de 16 de fevereiro de 2018)

IDENTIFICAÇÃO DO PLANO		
Escola Estadual de Ensino Fundamental e Médio Professora Maria da Paz Pimentel		
Série: 1ª Etapa	**Turma: 1**	**Turno: ( )Manhã ( )Tarde (x)Noite**
Bimestre: (x) 1º (x) 2º		
Área de Conhecimento **(___) Linguagens;** **(___) Matemática;** **(___) Ciências da Natureza;** **(X) Ciências Humanas.**		
Disciplina: Geografia		
Professor: Adriano Mauri Zanetti		
Carga Horária bimestral: 20h		

DIAGNÓSTICO
Com o objetivo de proporcionar uma aprendizagem significativa, foi avaliado num primeiro momento o conhecimento empírico dos discentes, através de leituras, interpretação de textos e produção de relatórios, além de perguntas orais e debates em sala de aula sobre os temas relacionados ao conteúdo.
CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

CONTEÚDOS	DESCRITORES RELACIONADOS	DESCRITORES PRÉ-REQUISITOS	METODOLOGIA	PERÍODO PREVISTO
* A relação entre movimentos da Terra e a organização do espaço geográfico. As paisagens mundiais. * A dinâmica da litosfera: minerais, rochas e solo. * Biomas e Domínios Morfoclimáticos	**D15** Analisar os impactos das transformações no meio ambiente pelas organizações políticas, econômicas, sociais e culturais. **D16** Analisar as relações entre os impactos ambientais e as práticas de preservação e conservação.	* Analisar a importância do conhecimento geográfico na interpretação do mundo * Analisar diferentes tipos de representação cartográfica. ***** Operar com diferentes tipos de representação da superfície terrestre.	• Identificar o conhecimento empírico do aluno como ponto de partida para compreensão do conceito de Geografia. • Utilização de apostila preparada pelo professor com o objetivo de facilitar a compreensão do conteúdo. • Documentários sobre os temas: • Apresentação em Power Point. • Aulas expositivas	• Julho • Agosto • Setembro • Outubro
* A dinâmica da atmosfera: elementos e fatores, classificação e	**D08** Compreender as transformações dos espaços geográficos como produtos-produtores das relações	* Analisar as relações entre os impactos ambientais e as práticas de preservação e conservação em diferentes contextos e escalas	• Identificar o conhecimento empírico do aluno como ponto de partida para compreensão do conceito de Geografia. • Utilização de apostila preparada	• Outubro • Novembro • Dezembro

tipos de clima. * O território brasileiro. O território do Espírito Santo. * Regiões brasileiras, marcas do Brasil em todos os cantos. Regiões do Espírito Santo. A dinâmica relação entre os componentes das regiões.	socioeconômicas e culturais de poder. **D09** Compreender as diferentes territorialidades (re)construídas pelas diferentes ordens mundiais através do papel exercido pelas potências hegemônicas e contra-hegemônicas. **D14** Reconhecer as diferentes regionalizações do espaço geográfico.	geográficas. * Compreender o papel do cidadão na preservação do meio ambiente. * Compreender os fatores que determinam a distribuição espacial da população no território brasileiro e no Espírito Santo.	pelo professor com o objetivo de facilitar a compreensão do conteúdo. • Documentários sobre os temas. • Aulas expositivas.	

INTERDISCIPLINARIDADE E CONTEXTUALIZAÇÃO NA ÁREA

ATIVIDADES	**PONTOS DE CONTATO**	**DISCIPLINAS DE CONTATO**	**PERÍODO PREVISTO**
• Relatórios sobre documentários. • Atividades de pesquisa sobre as estações do ano. • Confecção de mapas e quadros comparativos. • Produção de um mapa em folha vegetal sobre os Domínios Morfoclimáticos Brasileiros.	• Produção de texto, interpretação de texto e exercícios e leitura. • Análise de gráficos e tabelas. • Compreensão da distribuição dos seres vivos	• Língua Portuguesa; • Ciências; • Matemática.	• Julho • Agosto • Setembro • Outubro • Novembro • Dezembro

PROJETO	**ÁREAS DE CONTATO (ÁREA DE CONHECIMENTO E DISCIPLINAS)**
	*Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Biologia,

	História, Inglês, Artes, Física, Química, Sociologia, Filosofia e Educação Física. *Língua Portuguesa, Matemática, Geografia, Biologia, História, Inglês, Artes, Física, Química, Sociologia, Filosofia e Educação Física.

MATERIAIS DE APOIO PEDAGÓGICO

ESPECIFICAÇÃO DO MATERIAL	Quantidade
Data Show, internet, apostila, documentários, mapa múndi, globo terrestre.	-

PROPOSTAS DE AVALIAÇÃO

PONTUAÇÃO DO BIMESTRE

ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES	**CARGA HORÁRIA**	**PERÍODOPREVISTO**	**PONTUAÇÃO**
Avaliação Bimestral	2 aulas	Setembro/Novembro	18
Simulado	2 dias	Setembro/Dezembro	10
Trabalhos	4 aulas	Durante todo o bimestre	22

ESTRATÉGIAS DE RECUPERAÇÃO PARALELA E/OU TRIMESTRAL

ESTRATÉGIAS/ATIVIDADES	**CARGA HORÁRIA**	**PERÍODOPREVISTO**	**PONTUAÇÃO**
Recuperação da Avaliação bimestral	1 aula	Setembro/Novembro	18
Recuperação das notas de trabalhos acontecerão durante todo o bimestre.		Julho à Setembro/ Outubro à Dezembro.	22

BIBLIOGRAFIA/FONTES DE PESQUISA

REFERÊNCIAS DE PESQUISA PARA O PROFESSOR	**SITUAÇÃO**
RIBEIRO, Wagner Costa. **Por dentro da Geografia**. 3. ed. São Paulo: Saraiva, 2015. AB'SÁBER, Aziz. **Os domínios da natureza no Brasil:** potencialidades paisagísticas. São Paulo: Ateliê Editorial, 2003. TEIXEIRA, Wilson (org.). Decifrando a Terra. 2. ed. São Paulo:	(x) Disponível na biblioteca da escola; ( ) Link disponível na internet:

Nacional, 2009, 623 p. AYOADE, John O. **Introdução a climatologia para os trópicos**. 9. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003. 332 p. SOARES, Leoncio; GIOVANETTI, Maria A.; GOMES, Nilma L. (org.). **Diálogos na educação de jovens e adultos**. São Paulo: 2005. (Estudos em EJA). TEIXEIRA, Wilson *et al.* **Decifrando a Terra** 2. ed. São Paulo: Nacional, 2009. 623 p. ISBN 9788504014396.	
REFERÊNCIAS DE PESQUISA INDICADAS PARA O ALUNO	**SITUAÇÃO**
Sistema Positivo de ensino. Disponível em : <www.editorapositivo.com.br/literatura/tema/biomas/> Globo Repórter. Pelos Caminhos da Mata Atlântica. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=cTv4Hgl03Cg> Planeta Terra. Documentários BBC. Disponível em: <https://www.youtube.com/playlist?list=PL9656B1C9291EC9BE> .	(X) Indicada ao aluno; ( ) Disponível na biblioteca da escola; (X) Link disponível na internet:

ANEXO B – Parecer Consubstanciado do CEP

UNIVERSIDADE DO ESTADO DA BAHIA - UNEB

Plataforma Brasil

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: Aprendizagens significativas na EJA: aula de campo para o ensino de Geografia

Pesquisador: MARCOS EDUARDO NASCIMENTO MORAES

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 00607218.0.0000.0057

Instituição Proponente: Departamento de Educação, Campus I

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 3.061.345

Apresentação do Projeto:

O presente projeto de pesquisa, intitulado “Aprendizagens significativas na EJA: aula de campo para o ensino de Geografia”, objetiva apresentar algumas reflexões sobre como valorizar os conteúdos trabalhados em sala de aula e abandonar as aulas monótonas, utilizando a aula de campo no ensino de Geografia, além disso propõe-se a desenvolver e socializar reflexões acerca das potencialidades do ensino dessa disciplina. Os educandos da EJA necessitam de aulas que se aproximem de sua realidade para que consigam superar e obter uma educação pautada numa perspectiva crítica e transformadora da sociedade em que vivem, objetivando uma aprendizagem mais significativa. Os alunos do meio técnico-científico-informacional pouco se assemelham, no que se refere ao modo como aprendem e ao comportamento em sala. É necessário, portanto, que a escola e o professor repensem suas concepções e práticas pedagógicas, haja vista as constantes mudanças que tais alunos manifestam no mundo contemporâneo. Neste sentido, diferentes e “novas” metodologias de ensino devem entrar em cena no cotidiano escolar, a fim de atrair

esse “novo” público, evitando práticas demasiadamente rotineiras. Por meio da metodologia adotada nesta pesquisa, pretende-se obter dados que propiciem a elaboração de propostas alternativas de ensino que visem, em última análise, contribuir para a melhoria da qualidade da educação, de uma maneira geral. O projeto propõe-se a uma pesquisa aplicada, com uma abordagem qualitativa. Quanto ao procedimento técnico, trata-se de uma pesquisa participante em uma escola do ensino fundamental e médio da rede estadual de Fundão, no Espírito Santo, sobre a potencialidade da utilização d aula de campo com os alunos do primeiro ano do Ensino Médio da EJA, comumente chamado de primeira etapa na escola. Para essa pesquisa, utilizamos como instrumento de coleta de dados: entrevista semiestruturada com docentes e discentes, da primeira série do Ensino Médio/EJA, na rede pública de ensino de Fundão; também foram incluídos pressupostos da História Oral, oferecendo possibilidade de documentar o não documentado, visto que nessa abordagem de pesquisa, o uso da documentação oral equivale às fontes escritas, permitindo ao entrevistador retornar ao foco da entrevista se o pesquisado desviar-se do assunto questionado, constituindo-se, então, num instrumento particularmente relevante para comprovar as informações coletadas; elaboração e experimentação de um roteiro de trabalho de campo em espaços de educação não formal, pautados no cruzamento do referencial teórico com as narrativas dos docentes e discentes entrevistados; por fim, a organização e análise das informações, com redação do relatório final da pesquisa empreendida; após cruzar os dados obtidos, proceder-se-á à discussão dos mesmos efetuando-se reflexões e a elaboração do relatório da pesquisa. Assim, após analisar e compreender as questões levantadas, desenvolveremos um site com as informações das aulas de campo para consulta da comunidade em geral, alunos e professores da modalidade da Educação de Jovens e Adultos.

Objetivo da Pesquisa:

Compreender a aula de campo enquanto instrumento fundamental para produzir aprendizagens significativas para os estudantes da EJA.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos e Benefícios

Apresentados dentro da eticidade e normativa.

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

A pesquisa é relevante e exequível. Os riscos e benefícios foram apresentados dentro da eticidade e normativa, assim como o TCLE encontra-se em conformidade com os princípios éticos. Critérios de inclusão e exclusão: foram descritos e cumprem os princípios da justiça e equidade.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Na perspectiva da normativa, conforme segue:

1 - Termo de compromisso do pesquisador responsável: Em conformidade com a normativa;

2 - Termo de confidencialidade: Em conformidade;

3 - A autorização institucional da proponente: Em conformidade;

4 - A autorização da instituição coparticipante: Em conformidade;

5 - Folha de rosto: Em conformidade;

6 - Modelo do TCLE: Em conformidade;

7 - Termo de Concessão:

8 - Termo de compromisso para coleta de dados em arquivos:

9 - Declaração de concordância com o desenvolvimento do projeto de pesquisa: Em conformidade;

10 - Termo de cessão de direitos autorais e autorização para disponibilização de obra em acesso livre:

Recomendações:

Recomendamos ao pesquisador atenção aos prazos de encaminhamento dos relatórios (parcial e/ou final).

Informamos que, de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12, o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP/UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial, anualmente, a contar da data de aprovação do projeto.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O projeto “Aprendizagens significativas na EJA: aula de campo para o ensino de Geografia”, após a avaliação, com vistas à Resolução 466/12 CNS/MS, o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, considerando que o mesmo apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos participantes, respeitando os princípios da autonomia, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade.

Considerações Finais a critério do CEP:

Após a análise, com vistas à Resolução 466/12 CNS/MS, o CEP/UNEB considera o projeto como APROVADO para execução, tendo em vista que apresenta benefícios potenciais a serem gerados com sua aplicação e representa risco mínimo aos sujeitos da pesquisa, tendo respeitado os princípios da autonomia dos participantes da pesquisa, da beneficência, não maleficência, justiça e equidade. Informamos que, de acordo com a Resolução CNS/MS 466/12, o pesquisador responsável deverá enviar ao CEP/UNEB o relatório de atividades final e/ou parcial, anualmente, a contar da data de aprovação do projeto.

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1219985.pdf	31/10/2018 13:20:52		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TCLE_MARCOS.pdf	31/10/2018 11:35:13	MARCOS EDUARDO NASCIMENTO MORAES	Aceito
Outros	TERMODECONFIDENCIALIDADE.pdf	08/10/2018 17:57:58	MARCOS EDUARDO NASCIMENTO MORAES	Aceito
Outros	TERMODECOMPROMISSODOPESQUISADOR.pdf	08/10/2018 17:57:18	MARCOS EDUARDO NASCIMENTO MORAES	Aceito
Outros	COPARTICIPANTE.pdf	08/10/2018 17:56:08	MARCOS EDUARDO NASCIMENTO MORAES	Aceito
Outros	PROPONENTE.pdf	08/10/2018 17:53:28	MARCOS EDUARDO NASCIMENTO MORAES	Aceito
Outros	DECLARACAODECONCORDANCIA.pdf	08/10/2018 17:52:42	MARCOS EDUARDO	Aceito

			NASCIMENTO MORAES	
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	PROJETODISSERTATIVOMPEJA2018. pdf	08/10/2018 17:51:53	MARCOS EDUARDO NASCIMENTO MORAES	Aceito
Orçamento	ORCAMENTO.pdf	08/10/2018 17:51:29	MARCOS EDUARDO NASCIMENTO MORAES	Aceito
Cronograma	CRONOGRAMA.pdf	08/10/2018 17:45:40	MARCOS EDUARDO NASCIMENTO MORAES	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	08/10/2018 17:43:27	MARCOS EDUARDO NASCIMENTO MORAES	Aceito

Situação do Parecer:
Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:
Não

SALVADOR, 06 de dezembro de 2018

Assinado por:
Aderval Nascimento Brito
(Coordenador(a))