



**UNIVERSIDADE ESTADUAL DA PARAÍBA
CENTRO DE HUMANIDADE OSMAR DE AQUINO
CAMPUS III – GUARABIRA
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
CURSO DE LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA**

ANA PAULA DE OLIVEIRA ARAÚJO

**AULA DE CAMPO COMO MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM GEOGRAFIA NO
ENSINO MÉDIO: O CASO DO CURSO TÉCNICO DE AGROPECUÁRIA DO
COLÉGIO AGRÍCOLA “VIDAL DE NEGREIROS” – CAVN, BANANEIRAS/PB**

Guarabira - PB

2023

ANA PAULA DE OLIVEIRA ARAÚJO

**AULA DE CAMPO COMO MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM GEOGRAFIA NO
ENSINO MÉDIO: O CASO DO CURSO TÉCNICO DE AGROPECUÁRIA DO
COLÉGIO AGRÍCOLA “VIDAL DE NEGREIROS” – CAVN, BANANEIRAS/PB**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado a/ao Coordenação/Departamento do Curso de Licenciatura Plena em Geografia, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciado em Geografia.

Área de concentração:

Metodologias do Ensino de Geografia (Ensino Fundamental e Médio).

Orientador: Prof.^a Dr.^a Luciene Vieira de Arruda.

Guarabira - PB

2023

É expressamente proibido a comercialização deste documento, tanto na forma impressa como eletrônica. Sua reprodução total ou parcial é permitida exclusivamente para fins acadêmicos e científicos, desde que na reprodução figure a identificação do autor, título, instituição e ano do trabalho.

A658 Araújo, Ana Paula de Oliveira.

Aula de campo como mediação pedagógica em Geografia no ensino médio [manuscrito]: o caso do curso Técnico de Agropecuária do Colégio Agrícola "Vidal de Negreiros" – CAVN, Bananeiras/PB / Ana Paula de Oliveira Araújo. - 2023.

34 p.: il. colorido.

Digitado.

Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Geografia) - Universidade Estadual da Paraíba, Centro de Humanidades, 2023.

"Orientação: Profa. Dra. Luciene Vieira de Arruda, Departamento de Geografia - CH."

1. Aula de campo. 2. Ciências Geográficas. 3. Educação.
4. Metodologias ativas. I. Título

21. ed. CDD 910

ANA PAULA DE OLIVEIRA ARAÚJO

**AULA DE CAMPO COMO MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM GEOGRAFIA NO
ENSINO MÉDIO: O CASO DO CURSO TÉCNICO DE AGROPECUÁRIA DO
COLÉGIO AGRÍCOLA “VIDAL DE NEGREIROS” – CAVN, BANANEIRAS/PB**

Trabalho de Conclusão de Curso (Artigo) apresentado a/ao Coordenação/Departamento do Curso de Licenciatura Plena em Geografia, da Universidade Estadual da Paraíba, como requisito parcial à obtenção do título de Licenciatura em Geografia.

Área de concentração:

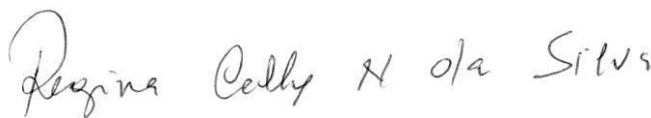
Metodologias do Ensino de Geografia (Ensino Fundamental e Médio)

Aprovada em: 20/06/2023

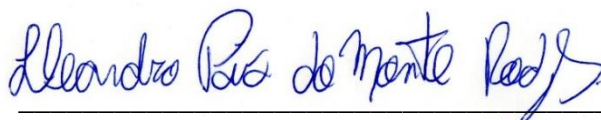
BANCA EXAMINADORA



Prof.^a Dr.^a Luciene Vieira de Arruda (Orientador)
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof.^a Dr.^a Regina Celly Nogueira da Silva
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)



Prof. Dr. Leandro Paiva do Monte Rodrigues
Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Guarabira - PB

2023

A minha família, aos meus amigos, por todo o apoio, e a todos os profissionais da educação, em especial a minha orientadora.

DEDICO.

AGRADECIMENTOS

A Deus, pela vida.

À minha família, especialmente aos meus avós, Hilda e Lucas (*in memoriam*), à minha mãe, Socorro e à minha tia, Antônia, por todo o apoio e incentivo à minha educação.

Ao meu esposo, Leonardo Tals, pela paciência, pela motivação, pelo companheirismo, e pelo apoio em minha vida.

A todos os meus amigos que me motivaram e fizeram parte dos momentos de dificuldades e alegrias no percurso da minha vida pessoal e acadêmica.

Aos professores da Educação Básica, que contribuíram para eu chegar à Universidade.

À Universidade Estadual do Ceará (UECE), Campus Faculdade de Filosofia Dom Aureliano Matos - FAFIDAM, na qual iniciei o curso, a todos os professores e formadores do curso de Licenciatura em Geografia, pelas contribuições acadêmicas.

À Universidade Estadual da Paraíba (UEPB) Centro de Humanidades, Campus III, a todos os professores, formadores e funcionários do curso de Licenciatura Plena em Geografia, pela formação e as contribuições acadêmicas e humanas.

À minha orientadora prof.^a Dr.^a Luciene Vieira de Arruda, pelas orientações, pela paciência, pelo seu incentivo e dedicação à pesquisa, que me foram essenciais para a construção desse trabalho.

Ao Colégio Agrícola “Vidal de Negreiros” (CAVN) vinculado à Universidade Federal da Paraíba (UFPB) Campus III, a coordenação, aos docentes de Geografia e aos estudantes que participaram dessa pesquisa.

Ao Governador do Estado da Paraíba, João Azevêdo pelo incentivo à Educação Superior.

Aos meus colegas e aos amigos do Centro de Humanidades, em especial, aos do curso de Geografia, pela amizade e os conhecimentos compartilhados ao longo do curso.

A todas as pessoas que, direta ou indiretamente, contribuíram para a realização desse trabalho.

À banca examinadora pela participação e as contribuições para o meu trabalho.

O meu muito obrigada!!

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 –	Localização geográfica do CAVN/CCHSA/UFPB, BANANEIRAS/PB.....	21
Figura 2 –	Aula de campo no Mangue Porto do Capim em João Pessoa/PB com os estudantes do curso Técnico em Agropecuária do CAVN/UFPB/Bananeiras/PB.....	30
Figura 3 –	Aula de campo ao centro histórico no Hotel Globo em João Pessoa/PB com os estudantes do curso Técnico em Agropecuária do CAVN/UFPB/Bananeiras/PB.....	30

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 –	Tipos de aula de campo que costumam ocorrer nas turmas do curso Técnico em Agropecuária do CAVN/UFPB/Bananeiras/PB.....	26
Gráfico 2 –	Nível de aprendizagem nas aulas de campo segundo os próprios discentes nas turmas do curso Técnico em Agropecuária do CAVN/UFPB/Bananeiras/PB.....	27

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 –	Componentes curriculares do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do CAVN, Bananeiras-PB, conforme a BNCC de acordo com o Projeto Pedagógico 2021.....	22
Quadro 2 –	Componentes curriculares dos Itinerários formativos de livre escolha dos estudantes do Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do CAVN, Bananeiras-PB.....	23
Quadro 3 –	Componentes curriculares da formação profissional do Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do CAVN, Bananeiras-PB.....	24

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

BNCC	Base Nacional Comum Curricular
CAVN	Colégio Agrícola Vidal de Negreiros
CH	Centro de Humanidades
IBGE	Instituto Brasileiro de Geografia
LDBEN	Lei de Diretrizes e Bases da Educação
MEC	Ministério da Educação
PB	Paraíba
UEPB	Universidade Estadual da Paraíba
UFPB	Universidade Federal da Paraíba
CCHSA	Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	UMA BREVE REVISÃO ACERCA DA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA: Reflexos da BNCC e importância das aulas de campo enquanto metodologia ativa.....	14
3	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	21
4	RESULTADOS E DISCUSSÕES.....	25
4.1	A PRÁTICA DE AULA DE CAMPO NO ENSINO TÉCNICO DO CAVN/UFPB/BANANEIRAS, NA VISÃO DOS DISCENTES.....	25
4.2	A AULA DE CAMPO COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O CONHECIMENTO GEOGRÁFICO NA VISÃO DOS DOCENTES DO ENSINO TÉCNICO DO CAVN/UFPB/BANANEIRAS.....	28
4.3	OS TRABALHOS DE CAMPO OCORRIDOS DURANTE A ELABORAÇÃO DA PESQUISA.....	29
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	31
	REFERÊNCIAS.....	32

043. LICENCIATURA PLENA EM GEOGRAFIA

ARAÚJO, Ana Paula de Oliveira. **AULA DE CAMPO COMO MEDIAÇÃO PEDAGÓGICA EM GEOGRAFIA NO ENSINO MÉDIO: o caso do curso Técnico de Agropecuária do Colégio Agrícola “Vidal de Negreiros” – CAVN, Bananeiras/PB** (Trabalho de Conclusão de Curso, Geografia, Centro de Humanidades/UEPB), 2023, 34p.

LINHA DE PESQUISA: METODOLOGIAS DO ENSINO DE GEOGRAFIA (ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO)

ORIENTADORA: Prof.^a Dr.^a Luciene Vieira de Arruda

BANCA EXAMINADORA: Prof.^a Dr.^a Regina Celly Nogueira da Silva
Prof. Dr. Leandro Paiva do Monte Rodrigues

RESUMO

Os conhecimentos geográficos são fundamentais à formação do sujeito crítico, reflexivo e livre. Logo, técnicas de ensino precisam ser exploradas para melhorar a eficiência na aprendizagem de Geografia. As metodologias ativas são ferramentas de ensino que têm como princípio fazer do estudante o protagonista no processo de aprendizagem. As aulas de campo são consideradas excelentes exemplos de métodos que simplificam e dinamizam o ensinar e o aprender. O objetivo desse trabalho é discutir as aulas de campo como ferramenta pedagógica no ensino de Geografia, na fase final da educação básica (Ensino Médio). A análise parte de investigação quali-quantitativa, inserida na abordagem hipotético-dedutiva. Foram elaborados questionários para se analisar o método da aula de campo a partir da perspectiva discente e docente. Os questionários foram aplicados a 40 estudantes do primeiro, segundo e terceiro anos do Ensino Médio Integrado ao Técnico em Agropecuária do Colégio Agrícola “Vidal de Negreiros”, Bananeiras/PB e ao corpo docente da disciplina de Geografia da mesma instituição, que soma duas pessoas. Os resultados mostraram que as aulas de campo são bem aceitas, tanto pela comunidade discente, quanto pelo corpo docente. Os estudantes destacaram que as aulas de campo são eficientes para facilitar o entendimento dos conteúdos teóricos e sugerem que essa prática seja mais recorrente. Concluiu-se que as aulas de campo são importantes ferramentas metodológicas de ensino-aprendizagem; são práticas com ampla aceitação pelas partes envolvidas e pela literatura; e, apesar das dificuldades e limitações, os benefícios gerados pela prática da aula de campo fazem compensar os esforços e investimentos.

Palavras-chave: Aula de campo. Ciências Geográficas. Educação. Metodologias ativas.

ABSTRACT

Geographic knowledge is fundamental to the formation of a critical, reflective and free subject. Therefore, teaching techniques need to be explored to improve the efficiency of Geography learning. Active methodologies are teaching tools that have the principle of making the student the protagonist in the learning process. Field classes are considered excellent examples of methods that simplify and streamline teaching and learning. The objective of this paper is to discuss field classes as a pedagogical tool in the teaching of Geography, in the final phase of basic education (High School). The analysis is based on qualitative-quantitative research, within the hypothetical-deductive approach. Questionnaires were designed to analyze the field class method from the perspective of students and teachers. The questionnaires were applied to 40 students of the first, second and third years of Integrated High School to the Agricultural Technician of the Colégio Agrícola “Vidal de Negreiros” and to the teaching staff of the Geography subject of the same institution, which totals two people. The results showed that the field classes are well accepted by both the student community and the teaching staff. The students highlighted that the field classes are efficient in facilitating the understanding of the theoretical contents and suggest that this practice should be further explored. It was concluded that field classes are important methodological tools for teaching-learning; they are practices widely accepted by the parties involved and by the literature; and, despite the difficulties and limitations, the benefits generated by the field class practice make the efforts and investments worthwhile.

Keywords: Actives Methodologies. Education. Field class. Geographical Sciences.

1 INTRODUÇÃO

No ensino de Geografia trabalhado na educação básica, assim como na maioria das outras disciplinas, geralmente, o professor compartilha com os estudantes conteúdos previamente selecionados e organizados, seguindo autores que sejam considerados de grande importância ou essenciais para o conhecimento em questão. Por outro lado, a maioria das escolas adota um livro didático ou os chamados “cadernões”, que já trazem as atividades para auxiliar na aprendizagem dos conteúdos e estes passam a ser o recurso definidor da atual prática de ensino. Embora não seja regra, esse exemplo ilustra antigas práticas, em um momento em que a Geografia era considerada uma disciplina repleta de conteúdo para decorar. Yves Lacoste, em seu livro *A Geografia - isso serve*, em primeiro lugar, para fazer a guerra (2008 [1988]), faz críticas a essa Geografia, que vigorou por bastante tempo e que se convencionou chamar Geografia Tradicional.

O autor supracitado apontou a neutralidade científica, o aspecto descritivo e a compartimentação do conhecimento da Geografia ensinada nas escolas e também produzida nas instituições acadêmicas e de pesquisa. Para a chamada Geografia Tradicional o conhecimento era um saber neutro, que não abordava as relações sociais e as contribuições que envolviam a produção do espaço geográfico. Na escola, a Geografia não tinha a preocupação com os lugares de vivência nem incentivava o estudante a se perceber como sujeito de sua realidade e agente de transformação do espaço.

Nas últimas décadas do século XX surgiu no Brasil e em outros países um movimento em torno da renovação da Geografia acadêmica e escolar. Segundo Cavalcanti (2002) o movimento de renovação da Geografia passou a ser desenvolvido no Brasil no final da década de 1970, tratando-se de um movimento voltado para mudanças significativas em torno de propostas de pesquisa e ensino. Com o movimento de renovação desenvolveram-se novas formas de se pensar e discutir o espaço social, como objeto de estudo da Geografia (SANTOS, 2004).

O professor ensina o que está à mão, ou seja, no manual didático e aos estudantes, cabe o lugar de ser o que aprende e responde sobre o conteúdo recebido por meio de testes de avaliação. A esse tipo de aprendizado, Freire (2005 [1987]) chama de educação bancária, em seu livro *Pedagogia do Oprimido*. Já no ensino de Geografia renovado as definições de conteúdo/forma são partes do processo de planejamento e realização das atividades. A diversidade das fontes de informações e dos recursos didáticos é condição essencial para a mediação pedagógica e o livro didático pode até continuar como um dos recursos, porém, não

mais o único e determinante no fazer escolar. Nesse novo modelo há lugar para a aula de campo, apresentando-se como uma importante ferramenta pedagógica, presente nas ações de professores e estudantes.

O trabalho de campo também é intitulado pela literatura por outros termos como estudo do meio, pesquisa de campo ou aula de campo. Optou-se pelo termo aula de campo que se remete ao título do projeto de pesquisa por se tratar de uma metodologia que compõe um planejamento (pré-campo), atividade *in loco* (campo) e um processo de avaliação (pós-campo), ou seja, trata-se de uma atividade sistematizada, que possui caráter prático e teórico, podendo ser entendido como instrumento e metodologia para/e no ensino (SACRAMENTO e SOUZA, 2018). A aula campo é importante no ensino da ciência geográfica, pois contribui com a construção do conhecimento prático, utilizado como uma ferramenta, norteado pela observação e contato direto com os fenômenos aos quais se pretende investigar.

Esta pesquisa visa a relevância e as contribuições da aula de campo para o ensino de Geografia na Educação Básica, e na Educação Profissional com a formação de nível médio na forma integrada necessita atender as demandas da sociedade em prol de uma formação científica e integral do cidadão atrelado ao mundo do trabalho. Neste contexto educacional, essa pesquisa qualitativa buscou verificar e analisar as concepções sobre os conceitos de Ensino Integrado e Interdisciplinaridade evidenciadas por professores do curso Técnico em Agropecuária Integrado do Colégio Agrícola “Vidal de Negreiros” (CAVN) *Campus* III, vinculado a Universidade Federal da Paraíba, Bananeiras/PB.

As aulas de campo representam “uma metodologia que favorecem a leitura crítica de mundo, das mudanças de paisagem, das relações entre o ser humano e o ambiente a partir de seu ordenamento, da relação entre os seres humanos e o espaço vivido, sentido e observado” (SILVA; CAMPOS, 2015, p.17). Assim, um dos principais aspectos da aula de campo é permitir o contato entre o educando e o meio, interagindo com os conteúdos propostos, ampliando sua vivência e seus saberes.

Para a formulação da proposta metodológica consideramos as seguintes hipóteses: a realização de uma aula de campo amplia o conhecimento dos conteúdos geográficos preestabelecidos e dá significado real aos temas tratados em sala de aula; as experiências obtidas na implementação da aula de campo, quando experimentadas por projetos de pesquisa e por práticas curriculares que imprimem ações às aulas de Geografia, tornam a aprendizagem prazerosa e significativa.

Tendo como base essas considerações, o CAVN foi escolhido como local de elaboração dessa pesquisa por ser uma referência de qualidade de Ensino Médio Integrado e

Profissionalizante na região. O objetivo desse trabalho é discutir as aulas de campo como ferramenta pedagógica no ensino de Geografia, na fase final da educação básica (Ensino Médio). O campo de estudo é o Colégio Agrícola “Vidal de Negreiros” (CAVN) localizado no município de Bananeiras/PB, com o total de 40 estudantes do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio Integrado do curso Técnico de Agropecuária. Em conjunto variado de fontes bibliográficas, é possível analisar o posicionamento de diferentes autores que discutem a Geografia escolar e a utilização das atividades práticas ligadas à análise da aula de campo como metodologia no desenvolvimento do ensino-aprendizagem em Geografia.

Como objetivos específicos, pretende-se discutir como os professores concebem a aula de campo como recurso didático para o conhecimento geográfico; investigar o entendimento dos estudantes sobre a prática da aula de campo no ensino de Geografia; levantar as dificuldades encontradas para a prática das aulas de campo em Geografia; apresentar a relevância e contribuições da aula de campo como recurso didático para o conhecimento geográfico; sugerir a prática da aula de campo como ferramenta metodológica para o ensino de Geografia e divulgar os resultados da pesquisa feita sobre a temática.

2 UMA BREVE REVISÃO ACERCA DA DISCIPLINA DE GEOGRAFIA: Reflexos da BNCC e importância das aulas de campo enquanto metodologia ativa

A Geografia se diferencia, enquanto ciência, pela sua capacidade de abordar diferentes assuntos e temáticas, dialogando com outros conhecimentos, para explicar a dinâmica social, ambiental e econômica do espaço geográfico. Conforme Sacramento (2010, p.5): “O papel atual da Geografia escolar é fazer com que o aluno compreenda os fenômenos geográficos especializados em seu cotidiano, permitindo-lhe localizar-se e perceber tais transformações”. Dessa forma, demonstra a importância do educador na busca por metodologias que facilitem a aprendizagem do aluno, reduzindo as distâncias entre teoria e a prática. Nesta busca, as aulas práticas ou aulas de campo são consideradas as melhores opções de aprendizagem.

Assim, apresentamos uma reflexão sobre o atual ensino de Geografia no contexto da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e se a mesma reconhece as aulas de campo e sua importância na compreensão dos estudos geográficos.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) se refere a um conjunto de normas que visa nortear os componentes curriculares da educação básica no Brasil (BRASIL, 2018). A BNCC foi estabelecida pela Lei nº13.415/2017, que reestrutura o Ensino Médio ao alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) (BRASIL, 2018). O objetivo da BNCC é estabelecer os conhecimentos indispensáveis, as habilidades e competências comuns

e obrigatórias para todas as escolas de ensino básico no Brasil. Os currículos das escolas no Brasil deverão obedecer à carga horária mínima destinada à BNCC e o restante do tempo será atribuído aos itinerários formativos (disciplinas de caráter técnico-formativo) de livre escolha dos discentes (BRASIL, 2018).

A BNCC propõe a integração dos componentes curriculares básicos para o Ensino Médio em áreas de conhecimento, com a preocupação em promover uma interdisciplinaridade – atributo importante na complementação dos conceitos a partir de múltiplos pontos de vista. A Geografia, nesse contexto, enquadra-se dentro do campo: Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e suas Tecnologias. Dentro dessa mesma área de conhecimento também estão as seguintes disciplinas: História, Sociologia e Filosofia. Com a BNCC, cada estado tem autonomia para dedicar mais ou menos horas às disciplinas, dentro das respectivas áreas de conhecimento.

A Geografia é uma ciência que possibilita a orientação do indivíduo no espaço geográfico além de sua compreensão da dinâmica do ambiente e a relação desse ambiente com os outros espaços a partir de uma perspectiva crítica (MARTINS JÚNIOR *et al*, 2022). Segundo o geógrafo Milton Santos, a Geografia deu a essa disciplina uma visão mais ampla do mundo, a partir do progresso técnico que já se acelerava no final do século XX para o início do século XXI, no qual, o Meio técnico-científico-informacional foi significativo para a evolução, rapidez e instantaneidade da informação (SANTOS, 2008). Dessa forma, a ideia de que todo o trabalho de mediação dos conteúdos a serem explorados perpassa pelo professor, pelos saberes que este consegue, ou não, mobilizar no cotidiano a sua prática, com a interdisciplinaridade como a necessidade do contato interdisciplinar com outras áreas do conhecimento para que a noção de totalidade se concretize nas aulas esse saber geográfico.

Para Souza e Pereira (2020), a Geografia deve proporcionar aos estudantes capacidade de decisão, conhecimento libertador, crescimento pessoal e percepção espacial e coletiva. Complementando esse raciocínio, Pinto e Carneiro (2019) consideram que a Geografia objetiva levar luz às questões socioespaciais, uma vez que a compreensão do espaço é requisito ao exercício da cidadania. Logo, estabelece-se aqui a importância da Geografia como ciência e como agente formador do cidadão.

Partindo do princípio de que a Geografia é, de fato, um componente curricular fundamental e indispensável à formação do sujeito reflexivo e crítico perante a sociedade, existe a necessidade de se modernizar o ensino de Geografia no ensino básico para dinamizar o processo de aprendizagem e de acompanhar as transformações da sociedade. As escolas, tradicionalmente, carregam um forte resquício do positivismo herdado do século XX, em que

o docente atua como simples transmissor de informações e cabe ao discente memorizar essas informações e repeti-las nas avaliações (SOUZA e PEREIRA, 2020).

Por outro lado, os novos estudos apontam que o ensino de Geografia deve ocorrer mediante metodologias ativas e participativas, onde os estudantes sejam sujeitos ativos no processo de aprendizagem e o docente atue como mediador desse processo. No entanto, a mudança proposta pela LDBEN, que fez surgir a figura da BNCC, mesmo que, pressupostamente, bem intencionada, para muitos autores, possui muitas falhas e incoerências, quanto aos estudos geográficos.

Martins Júnior *et al.* (2022), estudando o efeito da BNCC sobre a nova apresentação da Geografia nas escolas, observaram que a mudança no Ensino Médio provoca um desvio do discente na capacidade de compreender o espaço geográfico. Isso ocorre porque, segundo os autores, a fragmentação do componente curricular da Geografia em área de conhecimento leva à perda da identidade geográfica. Assim, a Geografia, bem como os outros componentes da área de conhecimento, não é abordada com a devida profundidade conceitual. Portanto, a formação crítica e reflexiva objetivada no ensino dos conhecimentos geográficos é afetada.

Bento e Almeida (2022) também consideram que a BNCC traz prejuízos ao ensino de Geografia na educação básica, principalmente na fase final – o Ensino Médio. Segundo os autores a nova base prioriza algumas áreas de conhecimento em detrimento de outras. Consideram ainda, que a consequência disso é a diminuição da relevância das ciências humanas e sociais, quando comparadas com as outras áreas. Matias Júnior *et al.* (2022) concordam com esse diagnóstico e acrescentam que a forma como a Geografia é abordada na BNCC apresenta incoerências conceituais elementares e leva ao empobrecimento e à eliminação de conceitos geográficos fundamentais.

Quando a LDBEN e a BNCC foram propostas, a intenção da junção dos componentes curriculares em áreas de conhecimento era integrar os conhecimentos e dinamizar o processo de aprendizagem, pois os conteúdos seriam abordados por perspectivas diferentes que se complementariam (BRASIL, 2018). Para Oliveira e Viana (2022), porém, a unificação dos componentes curriculares limita as contribuições específicas que cada disciplina pode oferecer e, no caso particular da Geografia, os conteúdos geográficos que não se enquadrarem necessariamente no campo das ciências humanas ou sociais serão contemplados apenas parcialmente.

Contribuindo também com esse debate, Bento e Almeida (2022) consideram que a interdisciplinaridade proposta pela BNCC leva a Geografia à perda de protagonismo, pois fora das ciências humanas e sociais as ciências da natureza, em especial, a Biologia, são as que

possuem maior interação com a Geografia. Essa interação tende a favorecer a Biologia e a dividir a Geografia levando a disciplina à perda de identidade. Ainda se referindo à perda de identidade dos componentes curriculares, travestida de interdisciplinaridade, Oliveira e Viana (2022) se preocuparam com o efeito prático dessa integração. Segundo os autores, com a unificação, os conteúdos específicos das ciências geográficas poderão ser ministrados por qualquer docente da área de conhecimento, o que pode comprometer a aprendizagem dos discentes em conceitos centrais da Geografia e, por consequência, a própria compreensão socioespacial, culminando com a descaracterização do conhecimento geográfico.

Por fim, a literatura tece ainda uma crítica sobre a capacidade formativa da educação básica sob a BNCC. O Ministério da Educação (MEC) estabelece que a reforma na educação básica pretende formar pessoas capazes de competir no mercado de trabalho e, ao mesmo tempo, de compreender o mundo e viver em sociedade (BRASIL, 2018). A escola básica deve proporcionar competências básicas e específicas aos estudantes, promovendo, assim, além de uma formação propedêutica, uma formação de caráter profissionalizante, entretanto, da forma como foi colocada, a BNCC não alcança esse propósito formativo (BENTO e ALMEIDA, 2022; MATIAS JÚNIOR *et al.*, 2022; OLIVEIRA e VIANA, 2022; GONÇALVES, 2023).

Segundo Brasil (2018), a BNCC incorporará as competências e habilidades necessárias ao estudante durante o ensino básico. Matias Júnior *et al.* (2022) detalham que a habilidade seria a capacidade de executar, o saber fazer; já a competência se refere a compreender o motivo de se fazer. São, portanto, grandezas complementares, pois ao adquirir a habilidade e aprender a solucionar um problema a competência do “por que resolvê-lo?” se torna clara. Porém os autores destacam ainda uma preocupação sobre as competências só se revelarem às habilidades pré-determinadas que, nem sempre, são a necessidade real do estudante, mas do verdadeiro agente controlador das mudanças que será abordado com mais minudência adiante.

A BNCC foi introduzida de forma vertical, sem ampla participação da comunidade interessada nela (estudantes, professores e pesquisadores), mas com muita participação do mercado e de organismos internacionais, dando um caráter neoliberal à reforma (BENTO e ALMEIDA, 2022; MATIAS JÚNIOR *et al.*, 2022). Essa condição, em conjunto com as mudanças que foram propostas, mostra que a educação escolar está sendo submetida às vontades e interesses do mercado de trabalho e do setor produtivo em vez de cumprir seu papel fundamental de formar cidadãos de senso crítico e transformadores da sociedade (GONÇALVES, 2023).

Segundo Bento e Almeida (2022) e Gonçalves (2023), a pouca relevância dada pela nova base à área de conhecimento das ciências humanas e sociais, em detrimento, por exemplo, das linguagens e códigos e das ciências exatas, evidencia o caráter neoliberal da reforma, pois se diz que as ciências humanas e sociais pouco oferecem à maximização dos lucros. Com a diminuição da carga horária destinada ao estudo de Geografia na escola básica associada à perda de profundidade na abordagem dos conteúdos geográficos os estudantes formarão força de trabalho em vez de força crítica.

A análise de conjuntura realizada neste tópico mostra que a perspectiva de futuro para o ensino de Geografia na educação básica do Brasil é, no mínimo, preocupante. A literatura é enfática ao elencar vários fatores limitantes na nova base, no que se refere à aprendizagem de Geografia. Para que os prejuízos não recaiam com intensidade sobre os discentes, um esforço substancial deverá ocorrer e a maior parte desse esforço cairá sobre o corpo docente. Isso ocorre porque os professores estão na ponta do sistema e estão em contato direto e frequente com os maiores prejudicados – os estudantes.

Assim, se esse panorama não for alterado – e essa é a condição ideal, uma alternativa para minimizar os danos causados pela nova base ao ensino de Geografia é o uso de metodologias de ensino mais dinâmicas e interativas, que façam com que o ensino da Geografia seja eficiente, apesar da nova base. Logo, o uso das metodologias ativas, por exemplo, as aulas de campo surgem como uma esperança contra a ruína do ensino das ciências geográficas na nova escola básica, sobretudo na fase final. Trata-se de reconhecer das aulas de campo na compreensão dos estudos geográficos.

Numa definição simples, porém clara e objetiva, o termo aula de campo se refere às aulas que ocorrem fora do ambiente da sala de aula. Essa categoria de aula pertence ao campo didático das metodologias ativas, que, conforme sugere o próprio nome, buscam fazer com que o estudante se torne sujeito ativo do processo de aprendizagem. Ao assumir o protagonismo na ação didática, o estudante é instigado a exercer a criatividade e o senso crítico e a assimilação do conteúdo se torna mais eficiente. De acordo com (SANTOS; MOURA, 2021, p. 71):

O protagonismo desses sujeitos é valorizado por meio de atitudes e da autonomia, como princípios do conhecimento a se construir, fruto da mediação pedagógica do professor. As metodologias ativas partem de situações reais ou hipotéticas, mas que se aproximam da realidade vivida, possibilitando a integração entre o global e o local. Pela aproximação com diferentes realidades geográficas, os estudantes são constantemente incentivados (SANTOS; MOURA, 2021, p. 71).

Dos vários desafios práticos que o docente de Geografia encontrará no exercício da profissão, um dos maiores será o de manter os discentes interessados nos conteúdos durante

as aulas (FARINA e GUADAGNIN, 2007; LEAJANSKI, 2023; SILVA e SILVA, 2022). Muitas vezes a apresentação de alguns conteúdos em sala de aula torna-se enfadonha e o docente nem sempre consegue convencer os estudantes da utilidade do aprendizado em questão. A exploração de aulas práticas de campo é uma excelente ferramenta didática, uma vez que a simples saída do ambiente da sala de aula já desperta a curiosidade nos discentes e, por conseguinte, torna o processo de ensino-aprendizagem mais interessante para o discente.

O estímulo à reflexão e ao desenvolvimento do senso crítico pode ocorrer durante a aula de campo. Mesmo quando se considera um espaço já conhecido dos discentes, a partir de uma perspectiva geográfica, é possível que o ambiente passe a ter significados novos e/ou que coisas novas que, outrora não foram percebidas, passem a sê-lo (SILVA *et al*, 2019). Essa ressignificação ocorre com a mediação da figura docente no processo de ensino-aprendizagem do conteúdo geográfico.

Muitos são os motivos elencados na literatura para demonstrar a eficiência do uso de metodologias ativas, sobretudo aulas de campo, no ensino e aprendizagem de Geografia. As aulas de campo permitem o contato direto com o alvo/os alvos do estudo (objetos, fenômenos, espaços, ações). O contato aguça os sentidos. Essa interação com o meio ambiente desperta a curiosidade, promove o senso crítico, expõe os discentes às questões reais, torna as aulas mais e dinâmicas, promove a socialização, melhora a capacidade de aprendizagem e torna o ambiente mais desafiador, portanto, mais interessante.

Quando a aprendizagem ocorre por meio de um método de ensino mais interessante para o estudante, ele se torna o sujeito ativo do processo. Assim, em vez de ser um mero repetidor de informações repassadas pelo docente, dessa forma o docente passa a mediar o processo de aprendizagem e a orientar o caminho até a informação (LEAJANSKI, 2023). Silva e Silva (2022) fizeram um estudo sobre a exploração de aulas de campo no ensino de Geografia e concluíram que o método contribuiu significativamente com a aprendizagem dos conteúdos e com a dinamização da aula.

Marques *et al.* (2020) elaboraram uma revisão bibliográfica para tratar da importância da aula de campo como ferramenta pedagógica e chamaram atenção para a interdisciplinaridade promovida por meio da aula de campo. Para os autores a interdisciplinaridade desfragmenta o conhecimento e leva a um entendimento do objeto de estudo a partir de mais de um ponto de vista. Esse diálogo entre disciplinas possibilita o entendimento de temas transversais complexos por expor o conteúdo a partir de vários ângulos que terminam por se complementarem.

Leajanski (2023), estudando o uso de metodologias ativas na aprendizagem de Geografia com enfoque no ensino de cartografia, observou um detalhe importante: com o uso do método, as aulas foram capazes de promover uma interação mais intensa entre os próprios discentes e, ao mesmo tempo, entre os discentes e o docente. O autor percebeu que os estudantes trocavam informações e cooperavam entre si quando sentiam dificuldades. Leajanski (2023) enfatiza que uma das funções da escola é promover a socialização e ensinar as virtudes do respeito mútuo e do trabalho em equipe. Dessa forma, o estudante é preparado para conviver em sociedade.

Quando a prática de ensino se dá em ambiente externo, ocorre a exposição a situações reais, o que estimula o pensamento intuitivo e o desenvolvimento das habilidades reflexivas dos estudantes. Farina e Guadagnin (2007) expuseram um exemplo prático de dinamização de uma aula mediante o uso de aula de campo. Os autores exemplificaram que uma aula sobre o uso de escala em mapas, quando ofertada em sala de aula, apresentar-se-á aos estudantes como uma mera variação da matemática.

Por outro lado, quando os discentes saem do ambiente da sala de aula e são estimulados a elaborar o mapa do espaço de estudo e a criarem uma proporção na relação de medidas, eles passam a enxergar um problema cotidiano que pode ser resolvido por meio do conhecimento geográfico. Dessa forma, é abordada uma questão real que se apresenta como um desafio que exige reflexão e trabalho para ser superado. Matias Júnior *et al.* (2022) reforçam essa argumentação ao afirmarem que o trabalho de campo potencializa a capacidade de resolver problemas.

Libâneo (1985) apresenta algumas formas de metodologias ativas que possibilitam o desenvolvimento das atividades mentais dos estudantes, quais sejam: “a conversação dirigida, a discussão, o estudo dirigido individual e em grupo, os exercícios, as observações das coisas do mundo circundante, os hábitos de estudo e de organização pessoal, as tarefas de casa, o estudo do meio”. Essas atividades promovem a construção do conhecimento, que é essencial dos métodos ativos.

No ensino de Geografia, além dessas práticas educativas acima os trabalhos de campo se configuram como metodologias ativas, de acordo com Castrogiovanni (2000, p.13), trabalho de campo é “toda atividade oportunizada fora da sala de aula que busque concretizar etapas do conhecimento e/ou desenvolver habilidades em situações concretas perante a observação e participação”. Perceber as transformações espaciais constitui uma ferramenta importante para levar os alunos a se enxergarem como sujeitos integrantes dos processos:

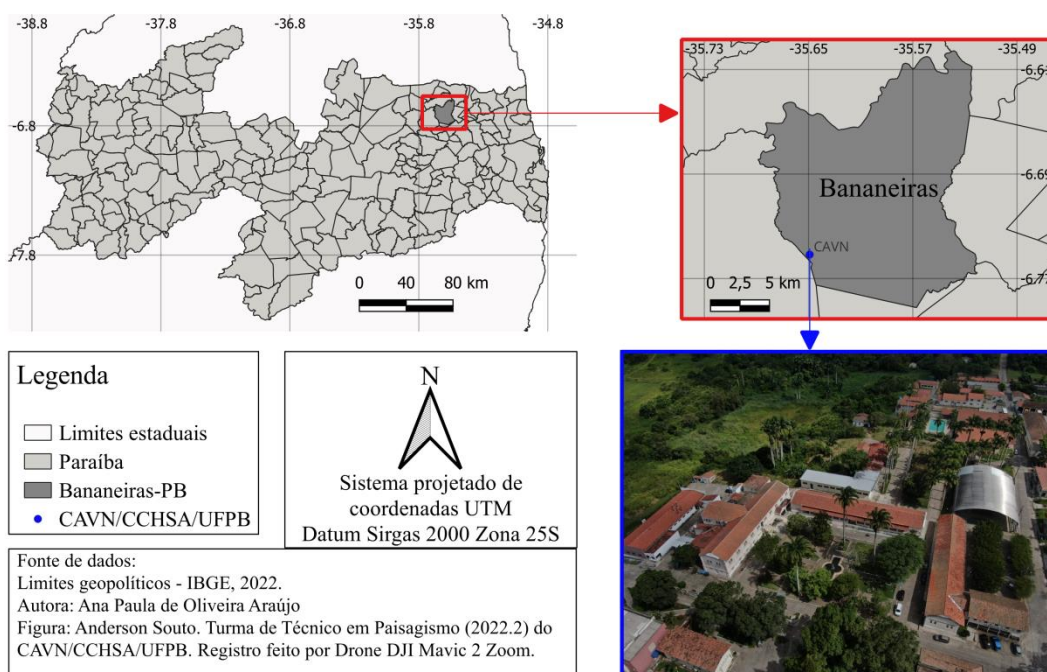
educativo, social e político, auxiliando-os a refletirem sobre a dinâmica estabelecida entre a sociedade e a natureza (CALLAI, 2001).

Por fim, após a ênfase da literatura consultada sobre a importância das metodologias ativas, principalmente as aulas de campo, na facilitação e na melhoria do desempenho do processo de ensino-aprendizagem, esse tema virou objeto central de estudo desse trabalho. Aqui será abordada a aula de campo a partir da perspectiva discente e docente, concomitantemente, para contribuir com o debate proposto.

3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Esse estudo foi realizado no Colégio Agrícola “Vidal de Negreiros” (CAVN), fundado em 1920, com a denominação de Patronato Agrícola “Vidal de Negreiros” e passou à nomenclatura atual em 1964. Trata-se de um colégio agrícola vinculado à Universidade Federal da Paraíba – UFPB (*Campus III*) desde 1968, por meio do decreto n. 62.173, de 25/01/1968, com sede no município de Bananeiras/PB, na microrregião do Brejo Paraibano, no Centro de Ciências Humanas, Sociais e Agrárias (CCHSA) (Figura 1).

Figura 1: Localização geográfica do CAVN/CCHSA/UFPB, BANANEIRAS/PB.



Fonte: Adaptado pela autora, 2023.

O CAVN Trabalha com os seguintes cursos técnicos na modalidade presencial: Técnico em Agropecuária, Técnico em Agroindústria, Técnico em Aquicultura, Técnico em

Nutrição e Dietética, Técnico em Paisagismo, Técnico em Laboratório de Ciências da Natureza e Técnico em Veterinária. E com o curso Técnico em Informática oferecido na modalidade à distância. Em seus quase 100 anos de tradição e excelência, configura-se como ícone nacional e pioneiro na oferta de cursos técnicos e formação profissional no estado da Paraíba, por esse motivo escolheu-se essa instituição para se realizar a presente pesquisa.

O CAVN possui uma área total aproximada de 375 ha, sendo em torno de 5,7 ha ocupados por estruturas acadêmicas e administrativas. Em sua infraestrutura há alojamentos para os estudantes dos cursos técnicos, ginásio, piscina, lavanderia, auditórios, bibliotecas, ambiente destinados às organizações estudantis e vários laboratórios ligados aos setores de agricultura, agropecuária e agroindústria. Apesar de estar localizado em área urbana, devido à sua extensão, o CAVN possui várias áreas com características rurais, inclusive um grande componente florestal.

O curso de Técnico em Agropecuária, alvo desse estudo, é oferecido pelo CAVN em três modalidades: Integrado, Integrado Proeja e Subsequente. Esse estudo, por ter como foco o Ensino Médio, considerou como centro da pesquisa o curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio. A carga horária total do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do CAVN é de 3390 horas, sendo que 1800 horas são destinadas à BNCC (Quadro 1), 360 horas destinadas ao Itinerário escolhido pelo estudante (Quadra 2) e 1230 horas destinadas à formação profissional (Quadro 3).

O Quadro 1 apresenta a matriz curricular básica do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do CAVN sugerida pela BNCC separada pelas respectivas áreas de conhecimentos. O total de horas que serão dedicadas a essas disciplinas é de 1800 horas.

Quadro 1. Componentes curriculares do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do CAVN, Bananeiras-PB, conforme a BNCC de acordo com o Projeto Pedagógico 2021.

BNCC	
Área de conhecimento	Componente curricular
Linguagens e suas tecnologias	Arte Educação Física Língua Portuguesa Língua Inglesa Linguagem da Informação
Matemática e suas tecnologias	Matemática
Ciências Humanas e Sociais Aplicadas	Filosofia Geografia História

Ciências da Natureza e suas tecnologias	Sociologia Biologia Física Química
---	---

Fonte: Projeto Pedagógico do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do CAVN, Bananeiras-PB, 2021.

O Quadro 2 detalha os componentes curriculares ofertados por cada um dos dois itinerários disponíveis à escolha dos discentes. O estudante deverá optar por um dos itinerários sendo que um é mais enviesado às Ciências Humanas e o outro tende mais às Ciências naturais. É dedicado um total de 360 horas aos itinerários.

Quadro 2. Componentes curriculares dos Itinerários formativos de livre escolha dos estudantes do Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do CAVN, Bananeiras-PB.

ITINERÁRIOS	
Itinerário I (Ciências Humanas e Sociais Aplicadas)	Itinerário II (Ciências da Natureza e suas Tecnologias)
Filosofia Geografia do Brasil Geografia Humana História do Brasil História Geral Geohistória do Tempo Presente Sociologia Educação, Direitos Humanos e Cidadania	Filosofia Geografia do Brasil Geografia Humana História do Brasil História Geral Geohistória do Tempo Presente Sociologia Educação, Direitos Humanos e Cidadania Ecologia e Meio Ambiente Genética e Biotecnologia Botânica Física Moderna Química Agrícola Química Ambiental Energias Renováveis Educação, Direitos Humanos e Cidadania

Fonte: Projeto Pedagógico do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do CAVN, Bananeiras-PB, 2021.

O Quadro 3 detalha os componentes curriculares de caráter específico da formação profissional separados por categoria: produção vegetal, produção animal e gestão do trabalho. Dedicam-se 1230 horas à formação profissional.

Quadro 3. Componentes curriculares da formação profissional do Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do CAVN, Bananeiras-PB.

FORMAÇÃO PROFISSIONALIZANTE		
Área de Produção Vegetal	Área de Produção Animal	Área de Planejamento e Tecnologia do Trabalho
Fitossanidade Solos Culturas Agrícolas	Ranicultura Apicultura Cunicultura	Defesa sanitária e legislação Segurança do trabalho Extensão Rural e Empreendedorismo
Jardinagem e paisagismo Irrigação e Drenagem Olericultura Silvicultura	Forragicultura Avicultura Piscicultura Bovinocultura	Construções Rurais Gestão Ambiental Topografia Tecnologia de Produtos Agropecuários
Mecanização Agrícola Fruticultura Colheita e Pós-Colheita	Ovinocaprino cultura Suinocultura Ranicultura	Projetos Agropecuários Defesa sanitária e legislação Segurança do trabalho

Fonte: Projeto Pedagógico do curso Técnico em Agropecuária integrado ao Ensino Médio do CAVN, Bananeiras-PB, 2021.

Para analisar as contribuições da aula de campo como ferramenta pedagógica no ensino da Geografia no Ensino Médio Integrado, partiu-se de uma abordagem investigativa e quali-quantitativa, se utilizando do método hipotético-dedutivo. A pesquisa qualitativa obtém dados descritivos mediante situação objeto de estudo. Busca entender os fenômenos, segundo a perspectiva dos participantes da situação estudada e a partir daí situa a interpretação dos fenômenos estudados.

O método hipotético-dedutivo surgiu na ciência com Sir Karl Raymund Popper, que propôs um método que visava a superar a dualidade entre indutivismo versus racionalismo. Este método consiste em se perceber problemas, lacunas ou contradições no conhecimento prévio ou em teorias existentes. A partir desses problemas são formuladas soluções ou hipóteses (MARGONI; LAKATOS, 2010).

Para satisfazer ao método proposto, foi preparado um questionário com perguntas objetivas e subjetivas para investigar e compreender a percepção da aula de campo como recurso didático à compreensão da disciplina de Geografia pelos estudantes de Ensino Médio Integrado ao curso Técnico em Agropecuária, bem como pelo corpo docente da citada disciplina.

As questões foram pensadas e elaboradas objetivando a obtenção de informações acerca do uso ou não do método de aula de campo nas aulas de Geografia; da frequência do uso; dos espaços/objetos/fenômenos estudados nas aulas de campo; dos pontos positivos e

negativos observados pelos estudantes; da compreensão discente sobre a importância da aula de campo; das sugestões propostas à melhoria da exploração dessa prática.

Os questionários foram aplicados no semestre de 2022.2 e respondidos por 40 estudantes das turmas do 1º, 2º e 3º ano do Ensino Médio Integrado do curso Técnico de Agropecuária e pelos dois professores de Geografia da instituição. Para elevar o número amostral e tornar esta análise mais representativa e relevante, os questionários foram aplicados presencialmente, aos discentes que se encontravam na sala de aula no dia da aplicação, e virtualmente, por meio do *Google forms*, para os ausentes no dia da aplicação.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Para facilitar a leitura e interpretação dos dados e para tornar o texto mais compreensível e organizado, optou-se por estruturar os resultados e a discussão abordando separadamente as considerações acerca das aulas de campo no ensino de Geografia sob a visão discente e docente. Assim, será tratada a perspectiva dos discentes, as reflexões docentes e, por fim, faremos uma análise acerca das impressões observadas durante a realização da pesquisa.

4.1 A PRÁTICA DE AULA DE CAMPO NO ENSINO TÉCNICO DO CAVN/UFPB/BANANEIRAS, NA VISÃO DOS DISCENTES

Como primeira reflexão do questionário: “Qual a importância do conhecimento de Geografia?”, foram encontrados três padrões de ideias: 1 – respostas sobre a relação do ser humano com o meio ambiente, a conservação da natureza e a sustentabilidade; 2 – Referências à compreensão do espaço, à localização geográfica e a construção, leitura e interpretação de mapas; 3 – Abordagens sobre a convivência em sociedade, a compreensão da política e sobre as culturas dos povos.

O primeiro padrão de resposta da questão inicial se explica pelo perfil dos estudantes que participaram da pesquisa. Como o alvo desse estudo foram turmas de Ensino Médio integrado ao curso Técnico em Agropecuária, isso justifica a alta frequência de respostas dos discentes, estabelecendo relações entre o ensino de Geografia e o meio ambiente. Os outros dois padrões, que fazem referência ao uso da Geografia na compreensão do espaço geográfico e à compreensão das relações humanas e da vida em sociedade, denotam uma avaliação positiva do entendimento dos estudantes acerca da importância do conhecimento geográfico. Para Damiani (2015, p.50) apud. Silva *et al.* (2019, p. 34):

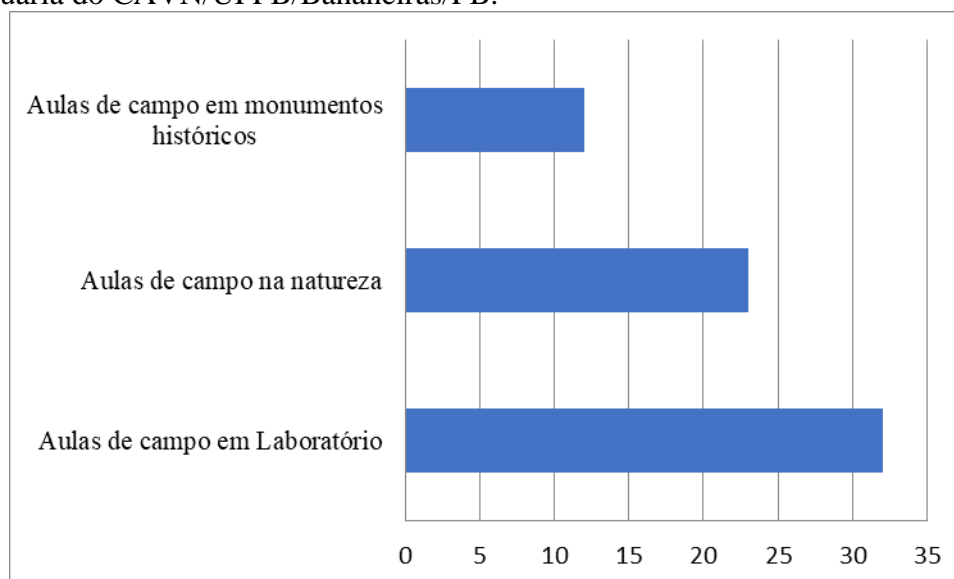
[...] a noção de cidadania envolve o sentido que se tem de lugar e do espaço, já que se trata da materialização das relações de todas as ordens, próximas ou distantes. Conhecer o espaço é conhecer as relações a que está sujeito, da qual se é sujeito (DAMIANI, 2015, p.50, apud. SILVA *et al.*, 2019, p. 34).

O exercício da cidadania e, por conseguinte, a formação do senso crítico e reflexivo e a compreensão da convivência em sociedade envolvem o conhecimento do espaço geográfico. As respostas dos discentes mostraram que eles compreendem e associam a geograficidade como elemento fundamental à noção espacial. Logo, se essa percepção é clara pelos estudantes que contribuíram com esse estudo, considerar-se-á, também, a percepção de cidadão crítico, portanto, esse é um aspecto virtuoso.

A segunda pergunta “Qual a importância da aula de campo quanto à relação teoria/prática?” gerou um consenso sobre a facilitação da aprendizagem dos conteúdos teóricos a partir de aulas de campo. Os estudantes usaram expressões como: “ajuda a fixar o conteúdo”, “ajuda na interação”, “facilita a compreensão” e “ajuda a dinamizar a aula”. Esse resultado era esperado e encontra amplo suporte na literatura. As aulas de campo se mostram muito eficientes por aproximar o discente com o objeto de estudo, por tornar as aulas mais dinâmicas e interativas e por despertar o interesse dos estudantes (LEAJANSKI, 2023; SILVA *et al.*, 2022; SILVA e SILVA, 2022).

A terceira questão se refere aos tipos de aula de campo que costumam ocorrer com mais frequência nas turmas pesquisadas. O gráfico 1 sintetiza as respostas obtidas.

Gráfico 1: Tipos de aula de campo que costumam ocorrer nas turmas do curso Técnico em Agropecuária do CAVN/UFPB/Bananeiras/PB.

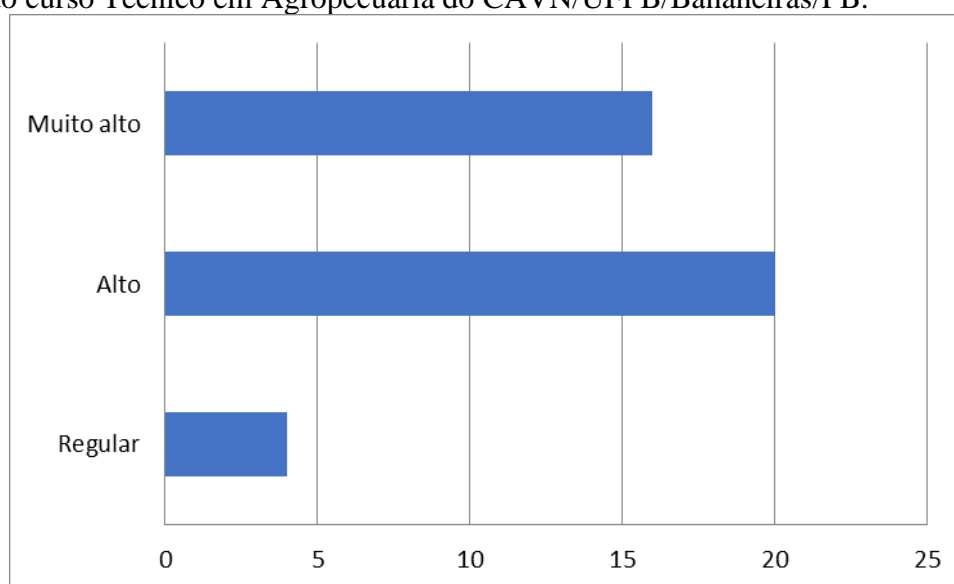


Fonte: Dados organizados pela autora, 2023.

Observou-se que as aulas de campo que são mais frequentes no CAVN ocorreram em espaços naturais e em laboratórios. Esse resultado se explica ao considerar que espaços na natureza são abundantes no CAVN. Além disso, este estabelecimento de ensino também possui em sua estrutura dezenas de laboratórios e as aulas neste espaço fazem parte da rotina dos estudantes dessa instituição. Por outro lado, aulas de campo em monumentos históricos envolvem custos com deslocamento, dificuldades de alimentação e dificuldades de monitoramento dos estudantes, por isso acontecem com menor frequência.

Na quarta questão os estudantes atribuíram escores ao nível de aprendizagem obtido nas aulas de campo. O gráfico 2 mostra que os discentes avaliaram positivamente as aulas de campo, uma vez que a maior parte das respostas ficou entre nível de aprendizagem alto e muito alto. Ressalta-se que, nas opções de resposta, as opções constantes eram: “Muito baixo”, “Baixo”, “Regular”, “Alto” e “Muito alto”.

Gráfico 2: Nível de aprendizagem nas aulas de campo segundo os próprios discentes nas turmas do curso Técnico em Agropecuária do CAVN/UFPB/Bananeiras/PB.



Fonte: Dados organizados pela autora, 2023.

Ao se relacionar as respostas das questões terceira e quarta, observa-se que, mesmo que as aulas de campo ocorram predominantemente no ambiente interno da escola (fora da sala de aula), as avaliações sob a percepção dos próprios discentes é de que, em geral, o rendimento é alto. Isso evidencia o que foi enfatizado por Silva *et al.*, (2022): As aulas de campo são eficientes, mesmo em contextos de escassez de recursos, uma vez que podem ocorrer e obter bons resultados, mesmo quando ocorrem na escola ou nas circunscrições dela.

Por fim, os estudantes foram provocados a sugerir formas de melhorar as aulas de campo. Para essa reflexão os estudantes foram enfáticos em citar a frequência das aulas de

campo, e sugeriram que essa metodologia deve ser mais frequente. Esse resultado mostra que, a partir da ótica dos discentes que contribuíram com esse estudo, as aulas de campo são eficientes ferramentas metodológicas no ensino-aprendizagem dos conhecimentos geográficos.

4.2 A AULA DE CAMPO COMO RECURSO DIDÁTICO PARA O CONHECIMENTO GEOGRÁFICO NA VISÃO DOS DOCENTES DO ENSINO TÉCNICO DO CAVN/UFPB/BANANEIRAS

A respeito do Ensino de Geografia, se faz necessário que estudantes vivenciem o espaço geográfico *in loco* e tudo que nele está inserido, possibilitando aprofundar os conteúdos trabalhados em sala de aula e levantar novas possibilidades de análises. Castrogiovanni (2010, p.85) afirma que é necessário:

[...] priorizar a análise do espaço vivido e as práticas do espaço percebido, transpondo-as para as representações do espaço concebido. Devemos conhecer a psicogênese das operações e representações do espaço-temporal, assim como suas questões socioespaciais (CASTROGIOVANNI, 2010, p.85).

Nesse sentido, no ensino de Geografia, é preciso que os estudantes vivenciem o espaço geográfico e os elementos nele, contidos, possibilitando aprofundar os conteúdos trabalhados em sala de aula e, por outro, levantar novas possibilidades de análises. Dessa forma, a aula de campo mantém uma relação de complementariedade dos assuntos discutidos em sala de aula mediante as habilidades de localização, observação, descrição, análise e interpretação dos fenômenos estudados, com a finalidade de favorecer ao estudante a compreensão do espaço em que está inserido.

A respeito da visão dos docentes do CAVN participantes desta pesquisa, a primeira pergunta do questionário respondido foi semelhante à primeira questão do questionário dos discentes: “Qual a importância da disciplina de Geografia para o curso Técnico em Agropecuária no Ensino Médio Integrado?”. As respostas do corpo docente enfatizaram os mesmos pontos observados nos padrões de respostas dos discentes: “relação do ser humano com a natureza e manejo dos recursos naturais”; “leitura crítica do espaço” e “formação do sujeito reflexivo, crítico e com consciência social”. Observou-se a existência de uma sintonia entre as respostas dos discentes e do corpo docente. Essa sintonia é positiva, uma vez que se entende que os estudantes estão atentos ao que é discutido em sala de aula.

Quando perguntado sobre a frequência de elaboração de aulas de campo o corpo docente ponderou que, normalmente, as aulas de campo ocorrem uma vez ao semestre ou uma

vez ao ano. Sob a perspectiva dos discentes, essa frequência poderia ser maior. Ainda dentro desse assunto, o corpo docente revelou que até gostaria de realizar mais trabalhos de campo e, inclusive, se planeja para isso, mas é impossibilitado pela limitação de recursos para transporte, hospedagem e alimentação dos estudantes.

Assim como os discentes, o corpo docente foi levado a atribuir um nível de aprendizagem aos estudantes após a realização de aulas de campo. Os níveis propostos pela pesquisa foram os seguintes: “Muito baixo”, “Baixo”, “Regular”, “Alto” e “Muito alto”. Segundo o corpo docente o nível de aprendizado ficou entre “Alto” e “Muito alto”. Esse resultado reforça a importância das aulas de campo como mediação pedagógica, como foi argumentado no corpo desse trabalho e ratificado pelos discentes.

O corpo docente foi convidado a refletir sobre os aspectos positivos e negativos da prática da aula de campo. Como pontos positivos foram citados: a facilitação do aprendizado da teoria através da relação com a prática, a integração discente-discente e discente-docente, o dinamismo na prática de ensino e o despertar do interesse dos estudantes. Como pontos negativos os docentes foram unânimes ao se referirem à falta de recursos financeiros direcionados a esse propósito.

4.3 OS TRABALHOS DE CAMPO OCORRIDOS DURANTE A ELABORAÇÃO DA PESQUISA

Na disciplina de Geografia a aula de campo se destaca por proporcionar aos estudantes a possibilidade de construir novos conhecimentos e corroborar no processo de aprendizagem. A mudança de ambiente e aproximação com a natureza e a sociedade despertam a curiosidade, levando os discentes a participarem da aula. Nesse sentido as metodologias ativas, por exemplo, as aulas de campo, incrementam no processo de ensino por proporcionar aos alunos novas atividades que fomentam o desenvolvimento das habilidades como boa comunicação, criatividade, autonomia e capacidade de resolver problemas práticos.

Durante a elaboração da pesquisa houve participação em uma aula de campo realizada pelos docentes do CAVN no Centro Histórico de João Pessoa/PB e ao Mangue do Porto do Capim, também em João Pessoa/PB, com os estudantes do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio, em 2022. Puderam-se observar, na prática, as vantagens proporcionadas pela aula de campo elencadas pela literatura. Era manifesta a curiosidade que um ambiente novo despertava nos estudantes. Mesmo aqueles de comportamento mais tímido e introvertido em sala de aula, interagem mais e buscavam sanar suas dúvidas.

A Figura 2 mostra a turma do curso Técnico em Agropecuária Integrado ao Ensino Médio do CAVN, Bananeiras/PB, à época, na segunda série do Ensino Médio, em uma visita ao Mangue Porto do Capim em João Pessoa/PB. Nesta visita os estudantes aprenderam sobre vegetação, relevo, produção extrativista de camarão e caranguejo e interação “sociedade/natureza”. A vivência foi capaz de proporcionar um momento de integração muito forte dentre os estudantes e entre os estudantes e os docentes. Observou-se, por exemplo, que eles se ajudavam mutuamente tirando dúvidas uns dos outros e fazendo comentários.

A Figura 3 mostra a visita da turma recém-citada ao Centro Histórico no Hotel Globo em João Pessoa/PB. Nessa oportunidade os estudantes trocaram conhecimento sobre o contexto histórico do monumento em questão e era evidente a motivação e curiosidade com que eles se dirigiam aos discentes.

Figura 2: Aula de campo no Mangue Porto do Capim em João Pessoa/PB com os estudantes do curso Técnico em Agropecuária do CAVN/UFPB/Bananeiras/PB.



Figura 3: Aula de campo ao centro histórico no Hotel Globo em João Pessoa/PB com os estudantes do curso Técnico em Agropecuária do CAVN/UFPB/Bananeiras/PB.



FONTE: A autora, 2022.

Como pudemos constatar, a dinamicidade das aulas práticas é capaz de despertar o interesse da comunidade discente, o que, possivelmente, é um dos maiores desafios aos docentes em sala de aula. Essa constatação prática, portanto, enfatiza a eficiência da aula didática enquanto ferramenta pedagógica.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao final desta pesquisa, é possível considerar que a metodologia ativa de ensino-aprendizagem “aula de campo” é uma excelente ferramenta pedagógica no ensino de Geografia. Esse estudo mostra que as aulas de campo são muito bem aceitas, tanto pela comunidade discente como pelo corpo docente, além de ser amplamente incentivada pela literatura. A aula de campo é capaz de promover o contato direto entre o estudante e o objeto de estudo, facilitando a compreensão do conteúdo e incorporando uma utilidade prática aos conceitos teóricos, o que acaba despertando o interesse dos discentes.

Quanto à avaliação dos discentes, a aula de campo se apresenta como uma forma interativa e dinâmica de relacionar a teoria com a prática e conferir sentido e motivação prática aos conteúdos teóricos. Além de facilitar a assimilação do conteúdo, a aula de campo promove a integração entre os próprios estudantes e entre os estudantes e os professores, despertando uma relação de cooperação e ajuda mútua na resolução de problemas reais. O corpo docente ratifica essa posição dos estudantes. A promoção da interação humana eleva a percepção do indivíduo como elemento pertencente ao meio social e como ser humano reflexivo, crítico e livre.

Partindo desse princípio, propõe-se que as aulas de campo sejam planejadas e elaboradas de forma a desafiar os estudantes a resolverem problemas reais e cotidianos a partir de ferramentas, métodos e conhecimentos geográficos. Assim, os conteúdos passarão a ter uma utilidade bem definida para os estudantes, pois o conhecimento será um artifício usado para vencer barreiras concretas. Dessa forma, os estudantes terão uma motivação a mais para se dedicar ao aprendizado que não seja simplesmente notas altas.

Para os estudantes as aulas de campo deveriam ocorrer com mais frequência, em virtude dos seus benefícios cognitivos e da promoção da dinamização do processo de ensino-aprendizagem. O corpo docente concorda que as aulas de campo deveriam ocorrer mais vezes durante o ano, mas argumentam que as limitações orçamentárias inviabilizam a ocorrência das aulas, ou pelo menos, comprometem a qualidade delas.

Os resultados desse trabalho sugerem, no entanto, que, como alternativa à falta de verbas para aulas de campo em locais mais distantes e com maiores durações de tempo, podem ser realizadas aulas nas próprias dependências da escola ou nas circunscrições dela, por exemplo, no mesmo bairro. No caso específico do CAVN, a maior parte das aulas de campo ocorre em ambiente interno, mas fora da sala de aula e, ainda assim, foram bem avaliadas pelos discentes e pelos docentes.

Por fim, depreende-se que, no contexto analisado por esse trabalho, as aulas de campo são uma ferramenta eficiente e bem avaliada por todas as pessoas envolvidas no processo e que tem um enorme potencial a ser explorado no âmbito da educação básica. As limitações são reconhecidas, mas acredita-se que é não apenas possível, mas viável, contornar as dificuldades por meio das sugestões aqui propostas.

REFERÊNCIAS

- BENTO, Victor Régio da Silva; ALMEIDA, Lucilene Ferreira. A Geografia e a BNCC do Ensino Médio: uma análise dos itinerários formativos da SEE-Acre. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 12, n. 22, p. 05-26, 2022.
- BRASIL. Base Nacional Comum Curricular. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/>>. Acesso em: Abril de 2023.
- CALLAI, Helena Copetti. A Geografia e a escola: muda a Geografia? Muda o ensino? **Terra Livre**. São Paulo, n. 16. 1o semestre, p. 133-152, 2001.
- CASTROGIOVANI, Antonio Carlos. et al. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. Porto Alegre: Mediação, p.13, 2000.
- CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. E agora, como fica o ensino da Geografia com a globalização? In: CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos. *et al* (orgs.). **Geografia em sala de aula – práticas e reflexões**. 5ed. Porto Alegre: UFRGS/AGB, p.83-85, 2010.
- CAVALCANTI, Lana de Sousa. **Geografia e práticas de ensino. Goiânia: Alternativa**, p.152, 2002.
- DAMIANI, Amélia Luisa. A Geografia e a construção da cidadania. In: CARLOS, Ana. Fani Alessandri. (org.). **Novos caminhos da Geografia**. 9ª ed. São Paulo: Contexto., p.208, 2015.
- FARINA, Bárbara Cristina; GUADAGNIN, Fábio. Atividades práticas como elementos de motivação para a aprendizagem em Geografia ou aprendendo na prática. **Geografia: práticas pedagógicas para o Ensino Médio. Porto Alegre: Artmed**, p.8, 2007.
- FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005. **_. A importância do ato de ler**, v. 44, 1987.
- GONÇALVES, Juliano. A Geografia Escolar e a reorganização curricular provocada pela reforma do Ensino Médio. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 13, n. 23, p. 05-20, 2023.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA – IBGE. Malhas territoriais. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/malhas-territoriais/15774-malhas.html>>. Acesso em: Abril de 2023.
- LACOSTE, Yves. **A Geografia: isso serve, em primeiro lugar, para fazer a guerra. Campinas: Papyrus**, p. 240, 2008.

LAKATOS, Eva Maria; DE ANDRADE, M. Maria. **Metodologia Científica**. Eva Maria Lakatos, Mariana de Andrade Marconi: -5. ed. -4. reimpresso - São Paulo: Atlas, p. 310, 2010.

LEAJANSKI, Alison Diego. As possibilidades das metodologias ativas no ensino de Geografia. **Metodologias e Aprendizado**, v. 6, p. 155-164, 2023.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. São Paulo: Edições Loyola, 1985.

MARQUES, Aline Mattos de Souza; MOTA, Marinade Souza; SOUZA, Maria Alice Veiga Ferreira. AULA DE CAMPO NO ENSINO DE GEOGRAFIA: uma visão pela literatura científica brasileira. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, v. 10, n. 20, p. 357-372, 2020.

MARTINS JUNIOR, Luiz; MARTINS, Rosa Elisabete Militz Wypczynski; DIAS, Julice. E agora, como fica? Reflexões sobre a Geografia do Ensino Médio na Base Nacional Comum Curricular (BNCC). **Revista e-Curriculum**, v. 20, n. 3, p. 1392-1414, 2022.

OLIVEIRA, Bruna Gabrielle Araújo; VIANA, Antônio Kinsley Bezerra. A educação brasileira e o pensar geográfico: reflexões sobre o ensino de Geografia e o Novo Ensino Médio. **Revista Ensaios de Geografia**. Niterói, vol. 8, nº 16, pp. 14-31, 2022.

PINTO, Francisco Ringostar e CARNEIRO Rosalvo Nobre; O Ensino De Geografia No Século XXI: Práticas E Desafios Do/No Ensino Médio. **Revista Geo Interações**, Assú, v.3, n.2, p.3-22, jul./dez. 2019.

QGIS.org, 2022. QGIS Geographic Information System. QGIS Association.
<<http://www.qgis.org>>.

SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos. **Didática e Educação Geográfica: algumas notas**. UNI Pluri/Versidad, v. 10, n. 3, p. 5, Version Digital, 2010.

SACRAMENTO, Ana Claudia Ramos; SOUZA, Carla Juscélia de Oliveira. O trabalho de campo para a formação e atuação docente na Educação Básica: realidade e desafios. In: Eliana Marta Barbosa de Moraes; Adriana Olivia Alves; Valéria de Oliveira Roque Ascensão. (Org.). Contribuições da Geografia Física para o Ensino de Geografia. 1ª ed. Goiânia: **C&A Alfa Comunicação**, v. 1, p. 121-149, 2018.

SANTOS, Milton. **Por uma Geografia nova: da crítica à Geografia a uma Geografia crítica**. 6 ed. São Paulo: EDUSP, 2004.

SANTOS, Milton. **Técnica, Espaço, Tempo: Globalização e Meio técnico-científico informacional**. 5ª ed. São Paulo: Edusp, p.94, 2008 (1994).

SANTOS, Regis Stresser; MOURA, José Delgado Paschoal. As metodologias ativas no ensino de Geografia: um olhar para a produção científica e a prática docente. **Caminhos de Geografia, Uberlândia**, v. 22, n. 82, p. 70-88, ago. 2021.

SILVA, Alcinéia de Souza; FARIAS, Ricardo Chaves; LEITE, Cristina Maria Costa. O trabalho de campo para além de uma atividade prática nas aulas de Geografia: uma metodologia de viabilização da construção do conhecimento geográfico. **Revista Tamoios**, v. 15, n. 1, 2019.

SILVA, Júlia Leopoldino; FÉ, Marcelo Martins de Moura; PINHEIRO, Mônica Virna de Aguiar. O trabalho de campo no ensino de Geografia: um estudo de caso nas escolas da cidade de Santana do Cariri (RMCariri/Ceará). **OPEN SCIENCE RESEARCH VI**, v. 6, n. 1, p. 1186-1198, 2022.

SILVA, Lucas; SILVA, Maria Wesla Nogueira. Trilhas ecológicas e interpretativas como estratégia para o ensino-aprendizagem de Geografia. **Revista Brasileira de Educação Ambiental (RevBEA)**, v. 17, n. 4, p. 413-424, 2022.

SILVA, Marcelo Scabelo da; CAMPOS, Carlos Roberto Pires. Aulas de campo como metodologia de ensino - fundamentos teóricos. In: **Aula de campo para alfabetização científica: práticas pedagógicas escolares**. Vitória: Editora Ifes, p. 17-30, 2015.

SOUZA, Maria Rosa; PEREIRA, Lisanil da Conceição Patrocínio. O desafio do ensino de Geografia no Ensino Médio e a nova BNCC. **Revista de Comunicação Científica**, v. 6, n. 1, p. 112-126, 2020.