RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber.
ISSN: 2675-9128. São Paulo-SP.

Ano III, v.2 2022 | submissão: 21/08/2022 | aceito: 04/09/2022 | publicação: 08/09/2022

A educação de jovens e adultos (EJA): aula de campo no ensino da geografia como metodologia ativa

Adult and youth education (EJA): Field Trips in Geography Teaching as an Active Methodology

Educación juvenil y de adultos (EJA): clase de campo sobre la enseñanza de la geografía como metodología activa

Gildásio Lima Lial[1]
Lúcia de Fátima Sousa Feitosa[2]

RESUMO

A presente pesquisa buscou analisar a importância da aula de campo, como metodologia ativa, para a implementação de ações pedagógicas que relacionem o conteúdo em sala de aula à vida cotidiana, especificamente com docentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Como metodologia, caracterizou-se como qualitativa e bibliográfica, por se considerar coerente com os objetivos propostos e por possibilitar o aprofundamento do tema escolhido. Seguimos esse método, realizando uma pré-análise do que seria investigado. Em seguida, exploramos o material pretendido e, por fim, tratamos dos resultados e da interpretação. Usamos como aporte teórico os seguintes autores: Paula e Oliveira (2011); Alves (2017); Bauman (2003); Lins e Miranda (2020); Moreira (2010), entre outros. Como resultado, constatamos que a aula de campo é uma ferramenta perfeita para o ensino de geografia, pois coloca em prática grande parte do que se aprende em sala de aula. Na educação de jovens e adultos, essa ferramenta pode ganhar uma dimensão muito maior, fazendo com que alunos desestimulados com os estudos ou que não os praticam há muito tempo possam se encantar novamente com a educação por meio de uma prática que vai além dos muros da escola.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Aula de campo. Ensino de Geografia.

ABSTRACT

The present research sought to analyze the importance of the field class as an active methodology for implementing pedagogical actions that connect classroom content to everyday life, specifically among Youth and Adult Education (EJA) teachers. Methodologically, it was characterized as qualitative and bibliographical because it aligns with our objectives and delves

[1] Graduado em pedagogia pela Faculdade Cesma de Maracanaú, graduado em Geografia pela Universidade Estadual do Ceará, graduado em Administração pela Faculdade Cesma de Maracanaú, especialista em Psicopedagogia Clínica Institucional e TGD pela Faculdade Única de Ipatinga, especialista Docência e Gestão do Ensino Superior pela Faculdade Única de Ipatinga, especialista em Ensino da História e Geografia Pela Faculdade Kurios, especialista em Gestão Escolar e Coordenação Pedagógica pela Faculdade Kurios, mestrado em Ciencias da Educação pela Absoulute Christian University, atualmente é Professor da Secretaria de Educação de Maracanaú. Tem experiência na área de Geografia. E-mail: gdlial@yahoo.com.br

[2] Possui graduação em Pedagogia com habilitação em Administração e Supervisão Escolar pela Faculdade Sete de Setembro), tem especialização em Educação Infantil e Especial pela Faculdade Única. É professora da Educação Básica, atuou na formação de professores da Educação Infantil e do 1 ao 5 ano do Ensino Fundamental no Programa MAIS PAIC na Secretaria de Educação do município de Maracanaú. Atuou como gestora geral da Creche Osmira Eduardo de Castro em Maracanaú. Atuou como Coordenadora do Setor da Educação Infantil no município de Maracanaú, além de ter participado do grupo de extensão em estudos e pesquisas da UFC/FACED - MIRARE: Grupo de estudos sobre bebês e crianças bem pequenas no contexto da educação Infantil (2022 a 2023) e também ter feito parte do Grupo de Estudos e Pesquisas em Educação e Ludicidade - GEPEL UFC/FACED. (2021 a 2023). Atualmente está como Coordenadora Pedagógica da EMEIEF Maria José Isidoro, em Maracanaú. Possui mestrado em Ciências da Educação pela Absoulute Christian University.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber.
ISSN: 2675-9128. São Paulo-SP.

Ano III, v.2 2022 | submissão: 21/08/2022 | aceito: 04/09/2022 | publicação: 08/09/2022

deeper into the chosen theme. We followed this method by conducting a preliminary analysis of the topics to be investigated. Then we explored the intended material and, finally, addressed the results and their interpretation. We used the following authors as theoretical support: Paula and Oliveira (2011); Alves (2017); Bauman (2003); Lins and Miranda (2020); Moreira (2010), among others. As a result, we found that the field class is an ideal tool for teaching geography, allowing much of what is taught in the classroom to be put into practice. In the education of young people and adults, this tool can take on a much greater dimension, helping students who are discouraged with their studies or who have not practiced it for a long time be enchanted again with education through a practice that goes beyond the school walls.
Keywords: Youth and Adult Education. Field class. Teaching Geography

1. INTRODUÇÃO

A Geografia é uma ciência que me encanta pelas diversas possibilidades que oferece ao longo de seu aprendizado. Não é apenas uma disciplina voltada para uma área específica, mas uma forma de enxergar o mundo sob óticas diferentes. A disciplina supracitada não se resume apenas às áreas física e humana, mas perpassa as mais diversas áreas do conhecimento, buscando explicar o mundo que existe à sua volta de forma crítica (Vesentini, 1992).

Esta mesma visão deve ser repassada aos estudantes, fazendo com que suas percepções sejam ampliadas, que exercitem o pensamento sob diferentes ângulos e percebam que um fato jamais terá apenas um ponto de vista, mas que existem várias formas de observar esse mesmo ponto. E mais do que isso, que eles possam, por meio de suas observações, criar seu próprio ponto de vista, analisando os fatos observados e relatados pelas pessoas que repassam essas informações (Borges, 2001).

É preciso ver com os próprios olhos, tocar e sentir alguns dos temas que se estudam, principalmente na geografia. Não basta escutar, pois o que foi estudado se tornará vazio e fadado ao esquecimento. Diante do exposto, é importante que o professor desenvolva atividades contextualizadas que valorizem a participação do estudante por meio da interação e da socialização com seus pares (Pontuschka, 2004).

Ademais, há formas de minimizar as dificuldades em uma sala de aula. Uma das mais completas é o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TIDCs), que permite levar uma parcela da realidade à sala de aula. A Base Nacional Comum Curricular – BNCC (Brasil, 2018) versa sobre a importância das possíveis formas de tematização com a utilização das TIDCs nos componentes curriculares, tanto em relação a conhecimentos e habilidades quanto a atitudes e valores.

Esta pesquisa nasce, portanto, com o objetivo de analisar a importância da aula de campo, como metodologia prática, no componente curricular da disciplina de geografia, para a

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano III, v.2 2022 | submissão: 21/08/2022 | aceito: 04/09/2022 | publicação: 08/09/2022

implementação de ações pedagógicas que relacionem o conteúdo em sala de aula à vida cotidiana, especificamente com docentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Quando se trata de adultos, devemos considerar a especificidade da modalidade EJA e o período em que os docentes estão fora do ambiente escolar, o que pode dificultar o retorno deles ao estudo. Diversos motivos podem ser elencados para explicar essa realidade: a divisão entre a escola e o trabalho, que muitas vezes é braçal; a falta de rede de apoio para os filhos; a pouca atratividade para permanecerem na escola; a dificuldade de acesso, etc. Acredita-se que, com a aula de campo, é possível modificar a realidade dos estudantes, de uma educação passiva em que apenas ouvem e veem a geografia nas páginas dos livros didáticos. Essa prática pode mostrar aos docentes uma educação interessante, desafiadora, contextualizada e capaz de atraí-los (Vesentini, 2004). Diante desse contexto, surgiram os seguintes questionamentos: de que forma a aula de campo pode potencializar o ensino e a aprendizagem na EJA? O que são metodologias ativas, especificamente a aula de campo? Qual é o papel da aula de campo na EJA? Tendo em vista as questões expostas, a presente investigação teve como objetivo geral analisar a importância da aula de campo, especificamente no componente curricular de geografia, como ferramenta para aprimorar o ensino e a aprendizagem dos estudantes da EJA. Especificamente, elencaram-se os seguintes objetivos: i. definir aula de campo a partir da perspectiva das metodologias ativas; ii. Refletir a respeito dos documentos oficiais que versam sobre a EJA; e iii. Elencar as principais diferenças entre as aulas de geografia ministradas em sala de aula e em campo.

2. PERCURSO METODOLÓGICO

Quanto à natureza, esta pesquisa compreende o campo da Educação, por ter o objetivo de refletir, gerar novos conhecimentos e tentar a resolução de algum problema (PAIVA, 2019), como é o caso da busca em analisar a importância da aula de campo, como metodologia ativa, para a implementação de ações pedagógicas que relacionem o conteúdo em sala de aula com a vida cotidiana, especificamente com docentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Concomitantemente, Minayo (2007) afirma que a pesquisa qualitativa, além de lidar com descrições, possibilita a interpretação a partir de reflexões e críticas que, porventura, se façam necessárias para aprofundar a pesquisa. Bodogna e Biklen (1999, p. 234) afirmam que, na investigação qualitativa, "a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal na coleta e na análise dos dados".

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber.
ISSN: 2675-9128. São Paulo-SP.

Ano III, v.2 2022 | submissão: 21/08/2022 | aceito: 04/09/2022 | publicação: 08/09/2022

Os dados são mediados pelo pesquisador. O fato de ser uma pessoa o coloca numa posição bem diferente de outros tipos de instrumentos, porque permite que ele responda ativamente às circunstâncias que o cercam, modificando, se necessário, as técnicas de coleta, revendo as questões que orientam a pesquisa, localizando novos sujeitos e revisando toda a metodologia ainda durante o desenrolar do trabalho. Ludke (1986, p. 123) cita as cinco características básicas da pesquisa qualitativa descritas sendo: 1) na investigação qualitativa a fonte direta de dados é o ambiente natural, constituindo o investigador o instrumento principal; 2) os dados coletados são predominantemente descritivos; 3) os investigadores qualitativos interessam-se mais pelo processo do que simplesmente pelos resultados ou produtos; 4) e tendem a analisar os seus dados de forma indutiva; 5) o significado é de importância vital na abordagem qualitativa.

Em relação aos procedimentos, este trabalho está inserido em uma pesquisa documental bibliográfica, visto que foram escolhidos objetos documentais, como teses, dissertações, artigos, livros e os principais documentos norteadores da temática. Julgou-se que a escolha do método utilizado foi extremamente importante para o êxito da coleta de dados e, por conseguinte, das análises destes.

Dito isso, optou-se pelo método de análise de conteúdo de Bardin (1977) para utilizá-lo na pesquisa, por ser a metodologia mais adequada ao presente caso. Além disso, esse método possibilita maior abrangência aos estudos da temática escolhida, a qual foi utilizada para dar prosseguimento às análises dos documentos selecionados; assim, entende-se ser relevante o uso desse método de Bardin (1977).

Seguindo a proposta de Bardin (1977), esta pesquisa foi organizada para atingir os objetivos apresentados na introdução do trabalho. Para tanto, estruturou-se a seguinte ordem de estudo. Inicialmente, foi realizada uma análise preliminar dos documentos. Nessa etapa, sentiu-se a necessidade de ler esses documentos mais de uma vez para aprofundar as estruturas e os conteúdos neles descritos. Essa leitura, Bardin (1977) denomina-a de leitura flutuante. Após essas leituras, foram escolhidas as partes que comporiam o recorte da investigação. Essa parte, Bardin (1977), denomina de escolha do documento.

Decidido o recorte da pesquisa, foi realizado um levantamento de autores que abordavam a temática e, posteriormente, uma revisão da literatura, em artigos, dissertações e teses, nas

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber.
ISSN: 2675-9128. São Paulo-SP.

Ano III, v.2 2022 | submissão: 21/08/2022 | aceito: 04/09/2022 | publicação: 08/09/2022

principais bases de dados acadêmicas, com o objetivo de identificar as perspectivas tratadas por cada autor e, dessa forma, construir as discussões apresentadas. Por fim, efetivou-se o tratamento dos resultados obtidos e das interpretações dos escritos selecionados, com a análise da importância da aula de campo, como metodologia prática, para a implementação de ações pedagógicas que relacionem o conteúdo em sala de aula à vida cotidiana, especificamente com docentes da Educação de Jovens e Adultos (EJA).

3. O ENSINO PARA ALÉM DA DECOREBA

Fernández (1991, p. 131) comenta que "são as relações sociais, com efeito, as que marcam a vida humana, conferindo ao conjunto da realidade, que a forma como contexto (coisas, lugares, situações, etc.), um sentido afetivo". Ao voltar os olhos à LDB (Brasil, 1996), no que tange à formação dos profissionais da Educação, verifica-se que esses devem ser formados "de modo a atender aos objetivos dos diferentes níveis e modalidades de ensino e às características do desenvolvimento do educando" (art. 61).
Os artigos 2 e 35, que se referem, respectivamente, ao Ensino Fundamental e ao Ensino Médio, focalizam o ensino como mediação que possibilita ao indivíduo a prática da cidadania. Teriam, então, os professores, entre seus atributos, a incumbência de atuar na formação de cidadãos. A cidadania preconizada, tão fortemente requisitada pelas normativas e pelos textos acadêmicos, deixa implícita a "adesão" a um determinado projeto político, assinalado por bandeiras de luta no chão concreto da vida.
O artigo 62 reza que o professor será formado em cursos de licenciatura de graduação plena. Tais cursos, em consonância com o que prescreve a legislação, deverão considerar como preocupação inicial o perfil do docente a ser formado. Pensa-se: dado que este tem como tarefa a formação de cidadãos, deve, também ele, em princípio, ser formado, em atendimento às prerrogativas de sua cidadania. Ele é, portanto, um cidadão.
Baumann (1999, p. 187-199) aponta alguns traços identificadores do professor como cidadão. Citam-se alguns: domínio das áreas de conhecimento em que atua e da área educacional; competência técnica e política; ser redimensionalizador do conteúdo educacional; estar comprometido profissionalmente com o desenvolvimento do aluno e com o próprio desenvolvimento profissional, etc.
O professor, em sala de aula, não deixa de ser um cidadão, devendo organizar uma prática pedagógica que reconheça o contexto social e cultural como um processo histórico, portanto,

c

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber.
ISSN: 2675-9128. São Paulo-SP.

Ano III, v.2 2022 | submissão: 21/08/2022 | aceito: 04/09/2022 | publicação: 08/09/2022

propenso a incorporar a construção da vida e da história de seu povo (Giareta; Vizivale; Meneghel, 2008).

Assim, "o discurso racional não pode ser construído por uma razão desconectada de sua história, que pretenda descobrir por si só o sentido das coisas [...]" (Mac Dowell, 2010, p. 17), pois "a reflexão sobre a própria experiência já está condicionada previamente por categorias interpretativas inseridas de longa data na trama da cultura atual" (Mac Dowell, 2010, p. 17).

O olhar curioso, sacolejado pelas intempéries do tempo, convida a um questionar que não é necessariamente outro, senão uma forma de ser e sentir em tempos que se renovam. É por isso que lanças a perscrutar o além dos fenômenos, vozes que ecoam para um que ainda não se deu em sua totalidade. É o que declara Nietzsche no Prefácio de "Ecce Homo" (n.4): "As palavras mais silenciosas são as que desatam a tempestade. Pensamentos que chegam com pés de pomba são os que governam o mundo." (Nietzsche, 1955, p. 1067)

Daí a necessidade de pensá-la em termos dos propósitos sociopolíticos da educação escolar. Não é esse um convite à rendição; é um apelo a uma atitude assumida a partir de um olhar de educador que vislumbra uma tarefa na formação de adolescentes, jovens e adultos.

Assim, os professores são instados a superar currículos lineares e monólogos em sala de aula por meio de uma prática transdisciplinar e dialógica (Freire, 1996).

Socializar que a pergunta não esgota o problema nem o problema se encerra com uma possível resposta. Porém, quanto a isso, recorre a Cerletti (2003, p. 23), que afirma: "a incerteza, o incômodo, a insatisfação ou a impossibilidade de dar conta cabalmente do mais básico de nossa atividade, longe de ser um obstáculo – ou, talvez, precisamente por sê-lo".

O ensino e a aprendizagem, em sua presença compulsória na escola, não podem e não devem passar sem que educadores e educandos se apercebam de sua complexidade, da armadilha que podem representar para estes, mas também das possibilidades que oferecem. Entretanto, o trabalho não se limita a lá, no terreno arenoso da escola de ensino fundamental e médio (Tassoni, 2010).

Por isso, digo que o desafio é transdisciplinar, requer paciência e esforço de diálogo e exige disposição para inventar e formatar outro modelo de formação de professores, no qual estes sejam parceiros, o que requer a convicção de que pensar em educação "significa pensar, necessariamente, no homem e na sociedade, tanto do ponto de vista filosófico como político" (Cerisara, 2001, p. 170). Bauman (1999, p. 11) escreveu que "questionar as premissas supostamente inquestionáveis do nosso modo de vida é provavelmente o serviço mais urgente que devemos prestar a nossos companheiros humanos e a nós mesmos".

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano III, v.2 2022 | submissão: 21/08/2022 | aceito: 04/09/2022 | publicação: 08/09/2022

Assim, deveremos considerar que o modelo adotado pelos professores, principalmente na EJA, deve ser de educação interdisciplinar, criativa, contextualizada, participativa e que permita ao educando estabelecer relações com sua vida cotidiana, ou seja, uma educação problematizadora e desafiadora. Destarte, em relação ao professor, "sua influência na sala de aula é muito grande, e a criação de um clima psicológico que favoreça ou desfavoreça a aprendizagem depende principalmente dele". (Piletti, 1999, p. 250).

4. METODOLOGIAS ATIVAS

Ancorado no estudo documental, é imprescindível o passeio pelos conceitos trazidos pela BNCC numa perspectiva significativa, com o uso de metodologias ativas, no que se refere às habilidades e competências de aprendizagem que o indivíduo necessariamente precisa adquirir ao longo da vida escolar (Moreira, 2010).

Essa seção traz uma breve reflexão sobre as principais teorias dos seguintes autores: i) Ausubel (apud Lins; Miranda, 2020), que discorre sobre a teoria da aprendizagem significativa; ii) Morram (apud Bacich; Moran, 2017), que trata da personificação do ensino e da relevância das metodologias ativas nesse contexto; iii) Piaget (apud Piaget; Gréco, 1974), na perspectiva do conhecimento prévio.

A teoria da aprendizagem significativa de Ausubel (apud Lins e Miranda, 2020) é de grande relevância neste trabalho, por evidenciar a atividade pedagógica do professor. Trazendo pontos fundamentais nesse contexto, como aprender a reconfigurar as ideias já existentes na estrutura mental dos estudantes e, com isso, relacioná-las a novos conteúdos. Segundo o autor supracitado, a aprendizagem significativa no processo de ensino deve fazer sentido para o estudante e, nesse processo, a informação deverá interagir e ancorar-se nos conceitos relevantes já existentes em sua estrutura.

Concomitantemente, as ideias de Moran (1982, apud Bacich e Moran, 2017) corroboram essa busca, ao considerar que as práticas pedagógicas que levam o estudante a pensar, por meio de atividades que provoquem o fazer e o pensar sobre o que se faz, conduzem-nos a compreender que essa aprendizagem se desenvolve de forma significativa.

Nesse contexto, as metodologias ativas, segundo a BNCC (Brasil, 2018), destacam-se como uma forma distinta de conceber o aprendizado. Sendo assim, esse tipo de metodologia é crucial para que as escolas consigam obter maior engajamento, desenvolvimento e capacidade de investigação e reflexão por parte dos alunos e dos professores.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber.
ISSN: 2675-9128. São Paulo-SP.

Ano III, v.2 2022 | submissão: 21/08/2022 | aceito: 04/09/2022 | publicação: 08/09/2022

À luz das contribuições de Piaget (1980, apud Fernandes, 2011), "o que cada aluno sabe é a ponte para saber mais", considera-se imprescindível o conhecimento prévio dos estudantes para a estruturação do conhecimento.

Para Piaget, todo conhecimento é possível somente porque há outros anteriores; é dessa maneira que se desenvolve a inteligência. Desde o nascimento, as pessoas passam a realizar um processo contínuo e infinito de construção do conhecimento, alcançando níveis cada vez mais complexos. Construídas passo a passo, as estruturas cognitivas são condições prévias para a elaboração de estruturas mais complexas. Ao agir sobre um novo objeto ou situação que entre em conflito com as capacidades já existentes, as pessoas fazem um esforço de modificação para que suas estruturas compreendam a novidade. (Fernandes, 2011, p. 20)

Diante das ideias dos autores supracitados, tornar-se-á possível uma análise mais precisa, fundamentada não só nas teorias, mas também na relação que estas mantêm com a prática docente do professor, visando, nesse sentido, à melhoria da qualidade dos resultados.

5. OS BENEFÍCIOS DA AULA DE CAMPO

A aula de campo é um complemento fundamental ao aprendizado do aluno. A geografia é uma disciplina atual, mesmo contendo conceitos de séculos atrás; ela trabalha diretamente com o cotidiano, com a realidade que acontece e influencia a forma de viver do aluno. Por isso, essa ferramenta torna-se tão importante na construção do conhecimento de um estudante, ao lhe dar a oportunidade de desenvolver um pensamento crítico sobre sua realidade (Tomita, 1999). O fato de o aluno se inserir no contexto e fazer parte da realidade por meio da aula de campo lhe proporciona a oportunidade de relacionar teoria e prática e, assim, construir novas conexões, ter uma visão diferente do mundo e refletir sobre essa realidade estudada dentro das quatro paredes da sala de aula.

É nesse momento que se enxerga a aula de campo como uma ferramenta de construção do saber, que não pode ser vista apenas como uma simples oportunidade de sair da escola ou, como alguns chamam, "um passeio". A aula de campo faz parte da construção do conhecimento crítico do aluno. É verdade que o simples fato do aluno sair de sua sala de aula já é marcante, motiva e ativa a curiosidade, e isso deve ser utilizado como fonte de incentivo ao aprendizado, pois esses momentos ficam guardados na memória dos alunos.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

RCMOS – Revista Científica Multidisciplinar O Saber.
ISSN: 2675-9128. São Paulo-SP.

Ano III, v.2 2022 | submissão: 21/08/2022 | aceito: 04/09/2022 | publicação: 08/09/2022

A aula de campo também tem como objetivo investigar. O professor e o aluno são conduzidos a descobrir, observar e compreender as relações existentes entre as formas e os processos sociais que ocorrem no espaço geográfico. O mundo é dinâmico e não podemos pensá-lo de outra forma.

É nesse momento, inseridos na realidade, que podemos observar o que de verdadeiro acontece, para além do que está escrito nos livros ou do que foi revelado pela visão particular de um autor; é ali, durante a aula, que enxergamos a verdade, seja ela particular ou não, mas a verdade vista por nossos olhos e construída através da nossa experiência (Sansolo, 1996). É nesse momento de construção que o professor tem a oportunidade de se tornar um orientador, falar menos e escutar mais e, assim, contribuir de forma mais efetiva para a construção do saber crítico. A diversificação de atividades e de recursos didáticos contribui para motivar os estudantes, possibilitando atender às distintas necessidades e aos interesses dos alunos.

A motivação é fundamental para que o estudante tenha uma aprendizagem significativa e, além disso, não há um único caminho que conduza com segurança à aprendizagem, pois são inúmeras as variáveis que se interpõem nesse processo. Assim, um pluralismo em nível estratégico pode garantir mais oportunidades para a construção do conhecimento, além de fornecer subsídios para que mais alunos encontrem as atividades que melhor os ajudem a compreender o tema estudado (Sanmartí, 2002).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

De acordo com a fundamentação teórica e a pesquisa bibliográfica realizada, constata-se que a EJA possui um longo percurso de lutas, conquistas e retrocessos em sua política de atuação. A clientela atendida por esta modalidade torna-se bem específica pela peculiaridade de não ter finalizado o curso normal educacional. Pode-se afirmar que as escolas que atendem esse público mais maduro e avançado em idade devem caracterizar-se pela flexibilização do planejamento pedagógico e por estratégias específicas para cada estudante. Acreditando em uma educação transformadora, crítica e de cunho social, entende-se que os jovens que participam de aulas de campo podem acrescentar à sua formação uma bagagem capaz de fortalecer o seu ser e, consequentemente, influenciar sua prática social, contribuindo para a formação de uma sociedade mais justa, consciente e igualitária. Além disso, é justo que todos tenham o direito de desfrutar de uma educação de qualidade, com oportunidades para

c

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano III, v.2 2022 | submissão: 21/08/2022 | aceito: 04/09/2022 | publicação: 08/09/2022

todos, independentemente de sua idade ou classe social, incluindo a possibilidade de estudar fora da estrutura física da escola.

A grande problemática nesse contexto é como fazer isso com um grupo de adultos que, devido aos problemas do dia a dia, já não possuem mais aquela curiosidade pelos estudos e não acreditam mais na educação como transformadora da realidade. Então questionou-se: o que fazer para mudar essa realidade? A resposta foi clara: mudar a forma de ensinar. Sair da rotina de um modelo educacional fechado, refém da estrutura física da escola. É necessário mudar a forma de ver a educação.

É nesse contexto que se encaixam as aulas de campo, uma nova forma de estudar, de relacionar o conteúdo à prática, de atrair a atenção dos alunos e de integrar a teoria ao cotidiano deles. Uma forma de estimular esse grupo de alunos e dinamizar o estudo é mostrar, na prática, aquilo que eles pensavam estar tão distante de suas realidades. Uma forma de reacender a chama da curiosidade, do desejo de aprender, de dar significado ao estudo. A aula de campo pode mostrar um mundo novo, uma nova forma de estimular o estudo, de fazer o aluno pensar, de criar ideias, de ver o mundo à sua própria forma, de sair das palavras do livro e criar suas próprias definições. É criar novas conexões com o estudo.

REFERÊNCIAS

ALVES, L. E. G. de O. **O uso da biblioteca escolar na educação de jovens e adultos:** um desafio na modalidade CESEC. Dissertação (mestrado profissional) – Universidade Federal de Juiz de Fora, Faculdade de Educação/CAEd. Programa de Pós-Graduação em Gestão e Avaliação na Educação Pública, 2017.

BACICH, L. MORAN, J. **Metodologias Ativas para uma Educação Inovadora**: Uma Abordagem Teórico-Prática. 1ª ed. São Paulo:SP: Penso, 2017.

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977.

BAUMAN, Z. **Comunidade:** A busca por segurança no mundo atual - Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2003.

BAUMAN, Z. **Globalização** - As consequências humanas. Rio de Janeiro: Zahar, 1999

BORGES, V. J. **Mapeando a geografia escolar:** identidades, saberes e práticas. Uberlândia-MG: Universidade Federal de Uberlândia, 2001. (Dissertação de Mestrado).

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. 2018. Disponível em: http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf. Acesso em 22 jan. 2022.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano III, v.2 2022 | submissão: 21/08/2022 | aceito: 04/09/2022 | publicação: 08/09/2022

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei n. 9394/96. Brasília: MEC/SEB, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil03/leis/L9394.htm. Acesso em: 12 jan. 2022.

CERLETTI, A. A., Ensino da filosofia e filosofia do ensino filosófico. In: GALLO, Silvio et al (org.) **Filosofia do ensino de Filosofia**, Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

FERNANDES, E. Conhecimento prévio: Entenda por que aquilo que cada um já sabe é a ponte para saber mais. **Revista Nova Escola**, 2011. Disponível em: < https://novaescola.org.br/conteudo/1510/conhecimento-previo Acesso em: 10 de jun. 2022.

FONSECA, T. N. de L. e. **História & ensino de História**. - 2.ed. 1 reimp. -Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

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

GIARETA, F.; VIZIVALI, P.; MENEGHEL, S. M. **A dimensão política na prática pedagógica da formação de professores no ensino superior**. Disponível em: http://www.pucpr.br/eventos/educere/educere2008/anais/pdf/763_653.pdf. Acesso em: 17 jan. 2022.

LINS, M. J. S. da C. MIRANDA, B. R. C. **Ausubel e Bruner:** questões sobre aprendizagem. 1ª ed. Rio de Janeiro, RJ: CRV, 2020.

LUDKE, M. **Pesquisa em educação**: abordagens qualitativas. São Paulo: EPU, 1986.

Temas básicos de educação e ensino. P. 11–44.

MAC DOWELL, J. A. A. A. A missão da filosofia hoje. **Sapere Aude**. Belo Horizonte/MG. v.1 - n.1 1º sem. 2010, p.10–29.

MINAYO, M. C. de S. O desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 26. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

MOREIRA, M. A. **Aprendizagem Significativa**: a Teoria e Textos Complementares. 1ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Livraria da Física, 2010.

NIETZSCHE, F. **Ecce Homo. Wie man wird, ist man**. Vol. II [Ecce Homo. Como cheguei a ser o que sou] Tradução de Lourival de Queiroz Henkel. Rio de Janeiro: Edições de Ouro, 1955.

PAULA, C. R. de.; OLIVEIRA, M. C. de. **Educação de Jovens e Adultos:** a educação ao longo da vida. 1. Ed. Curitiba: Editora Idpex, 2011.

PAVIANI, B. Educação moral e cívica na ditadura militar brasileira: uma tentativa de legitimar o poder (1969-1971). In: **XXV Semana de Ciências Sociais 50 Anos do Golpe Militar**, 2014, Londrina, artigo. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/semanacsoc/pages/arquivos/GT6 2014/ GT6_Bruno Paviani.pdf. Acesso em: 20 jan. 2022.

PILETTI, N. **Psicologia Educacional**. Série Educação. São Paulo – São Paulo. Ática. 1999.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.

Ano III, v.2 2022 | submissão: 21/08/2022 | aceito: 04/09/2022 | publicação: 08/09/2022

PONTUSCHKA, N. N. **O Conceito de Estudo do Meio Transforma-se**… em Tempos Diferentes, em Escolas Diferentes, com Professores Diferentes. *In*: VESENTINI J. W. (org.) O Ensino de Geografia no Século XXI. Campinas: Papirus, 2004.

SANMARTÍ, N. **Didáctica de las ciencias en la educación secundaria obligatoria**. Madrid: Síntesis Educación, 2002.

SANSOLO, D. G. **A Importância do Trabalho de Campo no Ensino de Geografia e para a Educação Ambiental.** 1996. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo.

TASSONI, E. C. M. **Afetividade e aprendizagem: a relação professor-aluno**. Disponível em: www.anped.org.br/reunioes/23/textos/2019t.PDF. Acesso em 31 de jan. de 2022.

TOMITA, L. M. S. Trabalho de Campo como instrumento de Ensino em Geografia. Geografia: **Revista do Departamento de Geociências**, Londrina, v.8, nº.1, p.13-15, jan./ jun.1999

VESENTINI, J. W. **Geografia crítica e ensino**. *In*: VESENTINI, José William. Para uma Geografia Crítica na Escola. São Paulo: Ática, 1992.

Este é um artigo publicado em acesso aberto (Open Access) sob a licença CreativeCommons Attribution, que permite uso, distribuição e reprodução em qualquer meio, sem restrições desde que o trabalho original seja corretamente citado.