



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE PORTO NACIONAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA PPGG/UFT

LEYDIANE GOMES CRUZ

**A AULA CAMPO COMO METODOLOGIA ATIVA NO ENSINO
DE GEOGRAFIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS ESCOLAS DE
TEMPO INTEGRAL EM PALMAS - TO**

Porto Nacional - TO

2026

LEYDIANE GOMES CRUZ

**A AULA CAMPO COMO METODOLOGIA ATIVA NO ENSINO
DE GEOGRAFIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS ESCOLAS DE
TEMPO INTEGRAL EM PALMAS - TO**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus Universitário de Porto Nacional, como requisito à obtenção do grau de Mestre em Geografia.

Orientador: Prof. Dr. Roberto de Souza Santos
Coorientador: Prof. Dr. Aires José Pereira
Linha de Pesquisa: Ensino de Geografia

Porto Nacional - TO

2026

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da Universidade Federal do Tocantins

C957a Cruz, Leydiane Gomes.

A aula campo como metodologia ativa no ensino de geografia: uma análise a partir das escolas de tempo integral em Palmas - TO. / Leydiane Gomes Cruz. – Porto Nacional, TO, 2026.

150 f.

Dissertação (Mestrado Acadêmico) - Universidade Federal do Tocantins – Câmpus Universitário de Porto Nacional - Curso de Pós-Graduação (Mestrado) em Geografia, 2026.

Orientador: Roberto de Souza Santos

Coorientador: Aires José Pereira

1. Aula de campo. 2. Metodologias ativas. 3. Ensino de geografia. 4. Escolas de tempo integral. I. Título

CDD 910

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS – A reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio deste documento é autorizado desde que citada a fonte. A violação dos direitos do autor (Lei nº 9.610/98) é crime estabelecido pelo artigo 184 do Código Penal.

Elaborado pelo sistema de geração automática de ficha catalográfica da UFT com os dados fornecidos pelo(a) autor(a).

LEYDIANE GOMES CRUZ

**A AULA CAMPO COMO METODOLOGIA ATIVA NO ENSINO
DE GEOGRAFIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS ESCOLAS DE
TEMPO INTEGRAL EM PALMAS - TO**

Dissertação apresentada à UFT – Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Porto Nacional, Programa de Pós-Graduação em Geografia foi avaliada para obtenção do título de Mestre em Geografia e aprovada em sua forma final pelo Orientador, Coorientador e pela Banca Examinadora.

Aprovada em __/__/2026.

Banca examinadora:

Prof. Dr. Roberto de Souza Santos
Universidade Federal de Tocantins (PPGG)
(Orientador)

Prof. Dr. Aires José Pereira
Universidade Federal de Rondonópolis (PPGTA)
(Coorientador)

Prof. Dr. Elizeu Ribeiro Lira
Universidade Federal de Tocantins (PPGG)
(Examinador interno)

Prof. Dra. Patrícia Rocha Chaves
Universidade Federal do Amapá (PPGEO)
(Examinadora externa)

Dedico este trabalho, à minha mãe, Maria Aldaires Gomes Cruz, pelo amor incondicional e por ser exemplo de força e incentivo ao longo de toda a minha vida e a essa jornada acadêmica. Ao meu pai, Odolfo Soares Cruz (*in memoriam*), cuja memória e ensinamento continuam sendo a luz que guia os meus passos.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por todas essas vidas, por me permitir concluir este trabalho com saúde e perseverança.

Ao Professor. Dr. Roberto de Souza Santos, minha eterna gratidão pela excelente orientação, com grande competência, profissionalismo, dedicação e humanismo com o que conduziu o desenvolvimento desta dissertação.

Ao Professor. Dr. Aires José Pereira, pela coorientação exemplar e dedicação acompanhando todo o desenvolvimento desta dissertação e apoio incondicional. Minha eterna gratidão ao senhor, meu querido professor da graduação que aceitou me acompanhar em mais uma etapa de minha vida acadêmica.

Aos profs. Dr. Elizeu Ribeiro Lira e Profa. Dra. Patrícia Rocha Chaves, agradeço por aceitarem integrar a banca examinadora e pelas contribuições e sugestões, que enriqueceram este trabalho.

Aos meus pais, Maria Aldaires Gomes Cruz e Odolfo Soares Cruz (*in memoriam*), tudo o que sou devo a vocês. Aos meus irmãos, Cleycione, Cleiciney, Leydinei, minha cunhada Alciléa, pelo apoio e incentivo de sempre e meus sobrinhos queridos, Samara, Arthur, Thalita, Igor, Augusto César, Ana Laura e Thalia, cunhada Marilene, à minha família, porto seguro e base de todas as minhas conquistas.

À minha querida Ana, pelo companheirismo, apoio e incentivo.

Às minhas tias professoras, Rai de Paula e Vilcimar, pelo apoio e incentivo.

À Prefeitura Municipal de Palmas, por intermédio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED), agradeço a concessão da licença para qualificação, que possibilitou minha dedicação integral ao curso de mestrado em Geografia.

À secretária municipal de Educação, Anice Moura, pela participação na pesquisa, agradeço pela colaboração e pelas relevantes contribuições.

Às E.T.I's Anísio Spínola Teixeira, Eurídice Ferreira de Melo, Caroline Campelo, Cemil Margarida Lemos e Padre Josimo e às suas equipes diretivas, supervisores, professores e alunos agradeço pela autorização, participação como sujeitos e pela contribuição à realização desta pesquisa.

A toda a equipe da Escola Municipal de Tempo Integral Anísio Spínola Teixeira, da qual faço parte, meus agradecimentos pelo apoio, colaboração e disponibilidade ao longo do

desenvolvimento desta pesquisa, em especial à minha supervisora Ianik, Leticia e aos meus colegas da segunda fase, Júlio, Maria Holanda, Fernandes, Wilton, Carol Silva.

Ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG), em especial ao seu corpo docente que nos acompanhou nessa trajetória, agradeço pelas contribuições acadêmicas e formativas.

À secretária de coordenação, Poliana, agradeço o apoio, informações e palavra amiga.

Ao Professor Dr. Lucas Barbosa e Souza, minha gratidão ao seu profissionalismo.

Ao Prof. Dr. Fernando Moraes, Profa. Dra. Kelly Bessa e Profa. Dra. Marciléia Bispo por serem a primeira banca de defesa de projeto, ao qual contribuíram também para o desenvolvimento deste trabalho.

Aos meus queridos colegas e amigos conquistados durante esses dois anos de convivência no mestrado, amigos de todas as horas, apoio até o final, quais sejam: Ricardo Bezerra, Vanda Santos, Daniela Macêdo, José Renan, Antuniêta, Junior, Francisca, Suleima, Alessandra e Suzanne, agradeço o apoio e incentivo ao longo dessa jornada.

Às minhas amigas melhorzinhas, Carol Nelson, Sonia, Derli, Ludimila, meu querido amigo Gilberto Aires, Joel Beserra, Daih, Layane, Laety, Lorena, Joana, Poliana, Sabrina, Jéssica, Giulia e Túlio, pelo apoio e incentivo, que estando próximos ou distantes, me motivaram a continuar.

RESUMO

Esta pesquisa analisou a utilização da aula campo como metodologia ativa no ensino de Geografia nas Escolas de Tempo Integral (ETIs) do Ensino Fundamental II da rede municipal de Palmas-TO, buscando compreender em que medida essa prática contribui para uma aprendizagem significativa, crítica e contextualizada à realidade socioterritorial dos estudantes, especialmente frente às diretrizes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). O estudo teve como foco compreender como a aula de campo é incorporada às práticas pedagógicas dos docentes de Geografia, bem como identificar os desafios e possibilidades relacionados à sua realização no contexto escolar. A investigação adotou abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, com suporte de dados quantitativos, fundamentando-se na Análise de Conteúdo proposta por Bardin (1977). Assim, o lócus abrangeu cinco Escolas de Tempo Integral do município de Palmas, contemplando diferentes realidades socioespaciais. Participaram do estudo professores de Geografia, gestores escolares, supervisores pedagógicos, estudantes do Ensino Fundamental II e a Secretária Municipal de Educação. A produção dos dados ocorreu por meio da aplicação de questionários semiestruturados e da análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das instituições investigadas. Os resultados evidenciaram que a aula de campo é reconhecida pelos participantes como prática pedagógica capaz de aproximar teoria e prática, contextualizar os conteúdos geográficos e ampliar a participação dos estudantes no processo de aprendizagem. Entretanto, a pesquisa revelou limites estruturais e institucionais para a consolidação dessa prática. Neste sentido, foi possível concluir que, mesmo que a aula de campo favoreça aprendizagens contextualizadas e aproxime os estudantes da realidade vivida, sua efetivação ainda depende de melhores condições estruturais, fortalecimento das políticas institucionais e ampliação do apoio pedagógico e formativo destinado aos docentes.

Palavras-chave: Aula de campo; metodologias ativas; ensino de Geografia; escolas de tempo integral.

ABSTRACT

This research analyzed the use of field classes as an active methodology in the teaching of Geography in Full-Time Schools (ETIs) of Elementary Education II in the municipal school system of Palmas, Tocantins, seeking to understand to what extent this practice contributes to meaningful, critical, and contextualized learning connected to the students' socio-territorial reality, especially in light of the curricular guidelines established by the Brazilian Common National Curriculum Base (BNCC). The study focused on understanding how field classes are incorporated into the pedagogical practices of Geography teachers, as well as identifying the challenges and possibilities related to their implementation within the school context. The investigation adopted a qualitative, exploratory, and descriptive approach, supported by quantitative data, and was grounded in the Content Analysis methodology proposed by Bardin (1977). The research locus comprised five Full-Time Schools in the municipality of Palmas, encompassing different socio-spatial realities. Participants included Geography teachers, school administrators, pedagogical supervisors, Elementary Education II students, and a representative from the Municipal Department of Education. Data production was carried out through the application of semi-structured questionnaires and the analysis of the Political-Pedagogical Projects (PPPs) of the investigated institutions. The results showed that field classes are recognized by participants as a pedagogical practice capable of connecting theory and practice, contextualizing geographic content, and increasing student participation in the learning process. However, the research also revealed structural and institutional limitations to the consolidation of this practice. In this sense, it was possible to conclude that, although field classes favor contextualized learning and bring students closer to their lived reality, their effective implementation still depends on better structural conditions, the strengthening of institutional policies, and the expansion of pedagogical and training support provided to teachers.

Keywords: Field trips; active methodologies; Geography teaching; full-time schools.

LISTA DE SIGLAS

ABP - Aprendizagem Baseada em Problemas

AC - Análise de conteúdo

BNCC - Base Nacional Comum Curricular

CENP - Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

CEP - Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos

DCT - Documento Curricular do Tocantins

ETI - Escola de Tempo Integral

LDB - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional

MA - Metodologias Ativas

PCN - Parâmetros Curriculares Nacionais

PDDE - Programa Dinheiro Direto na Escola

PDE - Plano de Desenvolvimento da Educação

PPGG - Programa de Pós-Graduação em Geografia

PPP - Projeto Político-Pedagógico

PSDB - Partido da Social Democracia Brasileira

SEMED - Secretaria Municipal de Educação de Palmas

SIGE - Sistema de Gerenciamento Escolar

TAI - Termo de Anuência Institucional

TCLE - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

UFPI - Universidade Federal do Piauí

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Localização geográfica das Escolas de Tempo Integral selecionadas para a pesquisa em Palmas-TO.....	58
Figura 2 - Fluxograma da pesquisa	59
Figura 3 - Escola Municipal de Tempo Integral Anísio Spínola Teixeira.....	61
Figura 4 - Escola Municipal de Tempo Integral Caroline Campelo Cruz da Silva	64
Figura 5 - Escola Municipal de Tempo Integral Eurídice Ferreira de Mello	67
Figura 6 - Escola Municipal de Tempo Integral Professora Margarida Lemos Gonçalves.....	70
Figura 7 - Escola Municipal de Tempo Integral Padre Josimo Moraes Tavares.....	73
Quadro 1 – Divergências encontradas entre as escolas na análise dos PPPs.....	75
Quadro 2 - Caracterização dos professores de Geografia.....	78
Quadro 3 - Principais códigos identificados no eixo “Práticas pedagógicas”	80
Quadro 4 - Elementos associados às metodologias ativas.....	85
Quadro 5 - Caracterização dos supervisores pedagógicos.....	87
Quadro 6 - Caracterização dos gestores escolares.....	91
Gráfico 1 - Porcentagem dos principais códigos identificados no eixo “Práticas pedagógicas”	81
Gráfico 2 - Porcentagem dos elementos associados às metodologias ativas.....	86
Gráfico 3 – Faixa etária dos estudantes.....	98
Gráfico 4 – Participação dos estudantes em aulas de campo.....	99
Gráfico 5 – Participação dos sujeitos da pesquisa.....	104

LISTA DE APÊNDICES

APÊNDICE A - Questionário para Professores de Geografia

APÊNDICE B - Questionário para Supervisores Pedagógicos

APÊNDICE C - Questionário para Gestores Escolares

APÊNDICE D - Questionário para a secretária municipal de Palmas-TO

APÊNDICE E - Questionário para Estudantes (Ensino Fundamental II)

APÊNDICE F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para professores de Geografia

APÊNDICE G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para supervisores pedagógicos

APÊNDICE H - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para gestores escolares

APÊNDICE I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a secretária municipal de educação

APÊNDICE J - Termo de Anuência Institucional (TAI)

APÊNDICE K - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE)

APÊNDICE L - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE)

APÊNDICE M – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP)

APÊNDICE N – Termo de Autorização assinado pela secretária de educação de Palmas

APÊNDICE O – Declaração de instituição participante assinada pela secretária de educação de Palmas

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	15
1.1 PROBLEMA DA PESQUISA.....	19
2 OBJETIVOS.....	21
2.1 OBJETIVO GERAL.....	21
2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS.....	21
3 METODOLOGIAS ATIVAS E O ENSINO DE GEOGRAFIA.....	22
3.1 METODOLOGIAS ATIVAS EM PERSPECTIVA: UM OLHAR SOBRE A ESCOLA NOVA	31
3.2 AULA CAMPO E ESCOLA INTEGRAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES.....	33
3.3 UMA ANÁLISE DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS A PARTIR DA GEOGRAFIA.....	38
3.3.1 Base Nacional Comum Curricular e Documento Curricular de Tocantins: como a aula campo é abordada?.....	42
3.4 EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PALMAS-TO.....	47
4 CAMINHO METODOLÓGICO.....	52
4.1 RETOMANDO OS PASSOS DE BARDIN.....	52
4.2 TRAJETÓRIA DA PESQUISA.....	56
5 DISCUSSÕES E RESULTADOS.....	60
5.1 ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS (PPPs).....	60
5.1.1 Escola Municipal de Tempo Integral Anísio Spínola Teixeira.....	60
5.1.2 Escola Municipal de Tempo Integral Caroline Campelo Cruz da Silva.....	63
5.1.3 Escola Municipal de Tempo Integral Eurídice Ferreira de Mello.....	66
5.1.4 Escola Municipal de Tempo Integral Professora Margarida Lemos Gonçalves.....	69
5.1.5 Escola Municipal de Tempo Integral Padre Josimo Moraes Tavares.....	72
5.2 EXAME COMPARATIVO DOS PPPS ANALISADOS.....	75
6 A ETAPA DOS QUESTIONÁRIOS.....	78
6.1 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA.....	78
6.1.1 Caracterização dos sujeitos.....	78
6.1.2 Práticas pedagógicas: aula de campo na prática docente.....	79
6.1.3 Planejamento das aulas de campo.....	82

6.1.4 Aprendizagem.....	83
6.1.5 Recursos didáticos e tecnológicos.....	83
6.1.6 Avaliação da aprendizagem.....	84
6.1.7 Metodologias Ativas.....	85
6.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DOS SUPERVISORES PEDAGÓGICOS.....	86
6.2.1 Caracterização dos sujeitos	86
6.2.2 Práticas pedagógicas e acompanhamento	87
6.2.3 Currículo e políticas educacionais	88
6.2.4 Avaliação institucional	89
6.3 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DOS GESTORES ESCOLARES.....	91
6.3.1 Caracterização dos sujeitos	91
6.3.2 Políticas escolares e planejamento	92
6.3.3 Avaliação e desafios	93
6.4 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DA SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PALMAS.....	94
6.4.1 Atuação e diretrizes da gestão	95
6.4.2 Aula de campo e políticas públicas	95
6.4.3 Apoio institucional e logístico	96
6.4.4 Segurança no transporte escolar	97
6.5 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DOS ESTUDANTES	97
6.5.1 Caracterização dos sujeitos	97
6.5.2 Participação dos estudantes em aulas de campo	98
6.5.3 Aprendizagens e conteúdos observados nas aulas de campo	99
6.5.4 Contribuições da aula de campo para a aprendizagem	100
6.5.5 Aspectos metodológicos percebidos pelos estudantes	100
6.5.6 Temáticas de interesse para futuras aulas de campo	101
6.6 ANÁLISE GERAL DOS QUESTIONÁRIOS	101
6.7 RESULTADOS	105
7 CONSIDERAÇÕES FINAIS	108
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	113
APÊNDICES	121

1 INTRODUÇÃO

O ensino de Geografia tem passado por diversas transformações ao longo das últimas décadas, especialmente no que diz respeito às metodologias de ensino-aprendizagem (Castellar, 2005). Tais mudanças ocorrem em um contexto marcado pela consolidação de políticas curriculares nacionais cada vez mais prescritivas, pela padronização dos processos educativos e pela centralidade das avaliações externas, elementos que tendem a restringir a autonomia docente e a esvaziar a dimensão crítica do ensino. Nesse cenário, a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) assume papel central na organização dos currículos escolares, ao mesmo tempo em que impõe limites às práticas pedagógicas que partem dos territórios, das experiências vividas e das realidades socioterritoriais dos estudantes.

Diante desse quadro, torna-se necessário retomar o debate sobre metodologias que valorizem a experiência, a observação, a pesquisa e a relação concreta dos sujeitos com o espaço vivido. A aula de campo reafirma-se, assim, como uma prática pedagógica historicamente constitutiva da Geografia escolar, concebida desde seus primórdios como uma ciência fundamentada na observação direta da realidade e na prática em campo (Claval, 2013). Mais do que um recurso complementar, a aula de campo possibilita a articulação entre teoria e prática, favorece a construção de aprendizagens significativas e contribui para o desenvolvimento de uma leitura crítica do espaço geográfico, conforme apontam Sternberg (1946) e Suertegaray (2009). Retomar esse debate significa, portanto, reafirmar o caráter formativo da Geografia e sua potência para problematizar as desigualdades socioespaciais.

Essa discussão torna-se ainda mais relevante quando se considera que os currículos nacionais, como a BNCC, tendem a privilegiar uma concepção universalizante de conhecimento, frequentemente dissociada das realidades locais e territoriais. Tal lógica contribui para a produção do que Reis (2022) denomina de “periferias do conhecimento”, ou seja, espaços, sujeitos e saberes que permanecem à margem dos currículos oficiais, historicamente hierarquizados a partir de referenciais eurocêntricos. A colonialidade do saber, conforme discutem Quijano (2005), Mignolo (2003) e Grosfoguel (2011), opera por meio da legitimação de determinados conhecimentos como universais, ao passo que subalterniza outros modos de produzir e interpretar o mundo, especialmente aqueles oriundos de territórios periféricos, racializados e historicamente explorados.

Neste sentido, nossa opção por investigar a aula de campo insere-se diretamente em um movimento de resistência pedagógica e de valorização da prática docente reflexiva, na medida em que essa prática permite tensionar os limites impostos por currículos normativos e

revalorizar os territórios escolares como espaços legítimos de produção de conhecimento. Tal escolha fundamenta-se na experiência profissional desta pesquisadora como professora de Geografia no ensino público, a qual possibilita uma compreensão situada das contradições entre o currículo prescrito e as condições reais de ensino nas escolas de educação básica, sobretudo em escolas localizadas em áreas periféricas. Nesses contextos, os estudantes vivenciam cotidianamente desigualdades socioespaciais que, muitas vezes, não encontram correspondência nos conteúdos e habilidades preconizados pela BNCC, reforçando a distância entre o conhecimento escolar e a realidade vivida.

Ainda, a partir dessa atuação docente, consolida-se a preocupação com a formação de professores capazes de articular teoria e prática de maneira crítica e contextualizada. Ao eleger a aula de campo como objeto de investigação, evidencia-se uma metodologia que demanda planejamento, intencionalidade pedagógica e formação específica, ao mesmo tempo em que revela os desafios estruturais, institucionais e formativos enfrentados pelos docentes de Geografia no cotidiano escolar.

Além disso, a vivência profissional na rede pública permite compreender que a realização da aula de campo não se configura apenas como uma decisão didático-metodológica individual, mas encontra-se profundamente condicionada por fatores institucionais, tais como a existência de políticas de formação continuada, o apoio da gestão escolar, a disponibilidade de recursos materiais e financeiros e as orientações curriculares emanadas dos sistemas de ensino. Nessa perspectiva, a pesquisa parte de uma leitura crítica da prática docente, reconhecendo que a fragilidade ou a ausência dessas condições tende a limitar a efetivação da aula de campo, reduzindo-a a uma prática pontual, apesar de seu reconhecido potencial formativo - inclusive na própria BNCC (Brasil, p. 355; p. 369). Assim, investigar a aula de campo implica também problematizar as responsabilidades do poder público na garantia de condições objetivas para que professores de Geografia desenvolvam práticas pedagógicas emancipadoras, articuladas às metodologias ativas e comprometidas com a educação pública de qualidade.

No contexto do ensino básico em tempo integral, realidade de diversas escolas da rede municipal de Palmas-TO, essa abordagem metodológica adquire importância ainda maior. A ampliação da jornada escolar poderia representar uma oportunidade para o aprofundamento de práticas pedagógicas integradoras; contudo, conforme analisam Paro (1988), Goffman (1974) e Castro e Lopes (2011), tais escolas frequentemente assumem funções ambíguas, oscilando entre a formação integral e o controle social. Essa ambiguidade é reforçada, em muitos casos,

pelas parcerias institucionais estabelecidas entre as Escolas de Tempo Integral e corporações de segurança pública, que tendem a introduzir no cotidiano escolar lógicas de vigilância, disciplina e contenção, deslocando o foco da formação crítica para práticas de ordenamento e controle dos corpos e dos territórios. Nesse cenário, a aula de campo emerge como possibilidade de ruptura com modelos reprodutivistas, ao permitir que o processo educativo ultrapasse os muros escolares e dialogue com os territórios onde os estudantes constroem suas experiências de vida.

Em torno desse ponto, destaca-se que Santos (2024) discute a educação integral como política de direito, abordando as contradições da sociedade brasileira marcada historicamente pela escravidão, exploração e negação de direitos à classe trabalhadora. Isto é, em sua perspectiva, a educação no Brasil sempre refletiu a desigualdade social, sendo instrumento de manutenção do poder pela elite dominante, que resiste a oferecer uma educação de qualidade à maioria da população.

Dito isso, as Metodologias Ativas (MA) configuram-se como processos educacionais interativos que, por meio da análise, da pesquisa e da tomada de decisões, buscam resolver problemas contextualizados, estimulando os alunos à reflexão e à proposição de soluções (Souza; Shiguti; Rissoli, 2013). Para Santos e Moura (2021, p. 71), a principal característica dessas metodologias “estabelece-se no posicionamento do estudante como o sujeito que assume o papel central”. Dessa forma, o protagonismo discente é valorizado a partir da autonomia e da atuação ativa dos estudantes, princípios fundamentais na construção do conhecimento mediada pelo professor (Santos; Moura, 2021).

Santos e Castaman (2022) destacam que as MA envolvem diferentes estratégias reconhecidas na literatura, tais como a Aprendizagem Baseada em Problemas (*Problem-Based Learning*), a Aprendizagem Baseada em Projetos (*Project-Based Learning*), o Estudo de Caso, a Sala de Aula Invertida, a Aprendizagem por Pares e a Gamificação (Diesel; Baldez; Martins, 2017; Bacich; Moran, 2018; Daros, 2018), todas elas orientadas pela problematização da realidade e pela produção ativa do conhecimento.

No ensino de Geografia, essas metodologias encontram na aula de campo uma de suas expressões mais potentes, ao possibilitar que o espaço vivido se converta em objeto de investigação, análise e interpretação crítica. A observação direta dos territórios, especialmente daqueles marcados por desigualdades socioespaciais, permite tensionar narrativas hegemônicas e revelar aquilo que frequentemente é silenciado nos currículos oficiais - as chamadas “periferias do conhecimento”. Dessa forma, a aula de campo não se limita a uma estratégia

didática, mas configura-se como prática pedagógica de caráter político, ao disputar sentidos sobre o território, a produção do espaço e as relações de poder que o atravessam.

No ensino de Geografia, a aula de campo - denominada pela BNCC como “trabalho de campo” - apresenta características centrais das metodologias ativas, ao mobilizar a observação direta, a investigação, a análise crítica e a problematização do espaço vivido. Conforme o documento, práticas pautadas na observação, nas experiências diretas, no registro e na problematização “envolvem, especialmente, o trabalho de campo” (Brasil, 2018, p. 369), reconhecendo seu papel no desenvolvimento da curiosidade, da reflexão e do protagonismo discente.

Todavia, embora a BNCC reconheça o trabalho de campo como prática pedagógica relevante no ensino de Geografia, sua abordagem ocorre de modo pontual e secundário no interior do documento. O trabalho de campo é apresentado como um recurso que auxilia o desenvolvimento das competências e habilidades previstas, mas não como um princípio organizador do processo pedagógico. Dessa forma, ele aparece vinculado ao aprofundamento de conteúdos e à ampliação das escalas de análise, sem que haja um detalhamento conceitual ou metodológico que o consolide como prática estruturante da produção do conhecimento geográfico escolar.

Nesse sentido, ainda que a BNCC dialogue com pressupostos de uma perspectiva pedagógica crítica - ao valorizar a observação, a problematização e a compreensão das dinâmicas socioespaciais -, a aula de campo é tratada mais como um apêndice desse desenvolvimento do que como mediação central entre teoria, território e experiência. Essa inserção superficial tende a esvaziar parte de seu potencial crítico e emancipatório, uma vez que não tensiona as condições concretas de realização da prática, tampouco enfrenta as desigualdades territoriais, institucionais e formativas que atravessam o cotidiano das escolas públicas.

Diante desse contexto, a presente pesquisa objetiva analisar a utilização da aula campo como metodologia ativa no ensino de Geografia nas ETIs do Ensino Fundamental II, no município de Palmas-TO, com vistas a compreender em que medida essa prática se configura como estratégia pedagógica capaz de enfrentar os desafios impostos por um currículo cada vez mais prescritivo, a exemplo da BNCC, e de favorecer uma aprendizagem significativa, crítica e contextualizada à realidade socioterritorial dos estudantes.

Sendo assim, a pesquisa adotou abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, com apoio de dados quantitativos, fundamentando-se na Análise de Conteúdo de

Bardin (1977), organizada nas etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados. O estudo, aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP) da universidade, foi realizado em cinco Escolas de Tempo Integral da rede municipal de Palmas, selecionadas a partir da diversidade socioespacial do município – sendo estas: Escola Municipal de Tempo Integral Anísio Spínola Teixeira, Escola Municipal de Tempo Integral Caroline Campelo Cruz da Silva, Escola Municipal de Tempo Integral Eurídice Ferreira de Mello, Escola Municipal de Tempo Integral Padre Josimo Tavares e Escola Municipal de Tempo Integral Professora Margarida Lemos Gonçalves. A escolha dessas instituições contempla distintas realidades socioespaciais da capital tocantinense, muitas delas historicamente marcadas por desigualdades e pela produção de saberes pouco reconhecidos nos currículos oficiais, o que permite dialogar com a noção de “periferias do conhecimento”. Essa diversidade possibilita uma análise comparativa e situada sobre as condições institucionais, pedagógicas e territoriais que atravessam a implementação da aula de campo no ensino de Geografia, compondo, assim, a base metodológica da pesquisa. Considera-se, ainda, que a aula de campo não se limita a deslocamentos externos, podendo ser realizada no entorno imediato da escola, ao tomar o território vivido como objeto de investigação geográfica.

Participaram da investigação professores de Geografia, gestores escolares, supervisores pedagógicos, estudantes do Ensino Fundamental II e a Secretária Municipal de Educação. A produção dos dados ocorreu por meio da aplicação de questionários semiestruturados e da análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das instituições. Posteriormente, as respostas foram categorizadas em unidades de registro e categorias analíticas, definidas tanto a priori quanto emergentes do corpus, permitindo interpretar como a aula de campo vem sendo implementada no ensino de Geografia, bem como seus desafios, limites e possibilidades no contexto das ETIs investigadas.

1.1 PROBLEMA DE PESQUISA

Como a aula de campo tem sido incorporada como metodologia ativa no ensino de Geografia nas Escolas de Tempo Integral do Ensino Fundamental II da rede municipal de Palmas? Quais são os desafios e as possibilidades que permeiam essa prática docente, considerando as demandas da BNCC e a formação continuada dos professores?

A presente pesquisa tem como foco o problema da inserção da aula de campo nas práticas pedagógicas das escolas de tempo integral, especialmente no contexto das Metodologias Ativas e das transformações educacionais impulsionadas pela BNCC. Observa-

se que, apesar do potencial formativo da aula de campo, sua aplicação ainda é pontual e, muitas vezes, desvinculada de propostas pedagógicas integradoras que favoreçam o protagonismo estudantil e a aprendizagem significativa.

Considera-se que, quando concebida como uma estratégia ativa, a aula de campo contribui para a formação de sujeitos críticos, autônomos e socialmente comprometidos, além de estreitar os vínculos entre o conteúdo escolar e a realidade vivenciada pelos alunos. O problema que se coloca envolve, portanto, a necessidade de compreender como essa prática vem sendo incorporada no cotidiano escolar, quais os limites e possibilidades existentes nesse processo e de que modo ela pode contribuir para a construção de currículos mais flexíveis, territoriais e democráticos.

Sendo assim, a relevância do estudo reside na articulação entre teoria e prática no ensino de Geografia, bem como no potencial de subsidiar políticas públicas voltadas à formação docente e à valorização de abordagens pedagógicas conectadas às especificidades dos territórios escolares.

2 OBJETIVOS

2.1 OBJETIVO GERAL

Este estudo tem como objetivo analisar a utilização da aula campo como metodologia ativa no ensino de Geografia nas ETIs do Ensino Fundamental II, no município de Palmas–TO, com vistas a compreender em que medida essa prática se configura como estratégia pedagógica capaz de enfrentar os desafios impostos por um currículo cada vez mais prescritivo, a exemplo da BNCC, e de favorecer uma aprendizagem significativa, crítica e contextualizada à realidade socioterritorial dos estudantes.

2.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Por sua vez, os objetivos específicos da presente pesquisa são os seguintes:

- 1) Analisar as práticas da aula campo utilizadas por professores de Geografia das escolas de tempo integral de Palmas, buscando compreender os objetivos e finalidades da prática escolhida;
- 2) Categorizar as diferentes abordagens de aula campo, tanto em aspectos teóricos quanto práticos, realizadas nas aulas de Geografia (Ensino Fundamental II - Anos finais), identificando quais práticas são mais frequentemente adotadas e como essas são incorporadas e compreendidas no contexto das Metodologias Ativas;
- 3) Investigar, por meio de um questionário semiestruturado a compreensão dos professores de Geografia, quais são os desafios e possibilidades encontrados em sua prática docente ao utilizar a metodologia aula campo e como essas são incorporadas e compreendidas no contexto das metodologias ativas;
- 4) Compreender, a partir da análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) e de questionários realizados com professores, supervisores pedagógicos, gestores escolares, secretária municipal de Palmas e estudantes, se, e como, a aula campo é implementada nas escolas.

3 METODOLOGIAS ATIVAS E O ENSINO DE GEOGRAFIA

A implementação da aula campo como procedimento didático no ensino de Geografia nas ETIs do Ensino Fundamental II, em Palmas, revela-se como uma alternativa epistemológica que busca tensionar as imposições homogeneizantes de currículos reguladores, a exemplo da BNCC. Ao deslocar o processo educativo para além do espaço escolar, essa prática amplia a dimensão formativa ao fomentar a construção de saberes situados, dialógicos e enraizados nas vivências concretas dos sujeitos escolares, promovendo uma leitura crítica e contextualizada do território. Isto porque ao deslocar o processo de aprendizagem para fora da sala de aula, a aula campo promove a observação direta, a análise e a interpretação do espaço vivido, contribuindo para o desenvolvimento de competências cognitivas e socioespaciais. Para além do conteúdo, essa experiência permite aos alunos compreenderem as múltiplas dimensões do território, das paisagens e das dinâmicas espaciais presentes em sua realidade local.

Nesta direção, segundo Cavalcanti (2002), a aula campo constitui uma prática pedagógica que estimula uma postura investigativa e reflexiva, aspectos essenciais diante de um currículo que tende à uniformização e ao controle dos saberes escolares. No contexto do Ensino Fundamental, a inserção dessa metodologia ativa pode reforçar a autonomia dos estudantes e sua capacidade de leitura crítica do mundo.

Além disso, conforme destaca Callai (2013), o ensino de Geografia deve estar ancorado na experiência concreta do espaço geográfico, sendo a aula campo um recurso privilegiado para tal. Assim, mesmo diante das limitações de um currículo normativo, a aula campo se configura como uma via de resistência pedagógica, ao valorizar a vivência, a observação e a problematização dos fenômenos geográficos a partir do território dos próprios estudantes.

Coltrinari (1998) reforça essa perspectiva ao apontar que o trabalho de campo contribui significativamente para o aprofundamento do conhecimento geográfico, ao passo que promove o envolvimento ativo dos sujeitos no processo de aprendizagem. Já Sternberg (1946), ao classificar as diferentes modalidades de trabalho de campo com base em sua complexidade, natureza e enfoque, evidencia a versatilidade dessa prática, que pode ser adaptada a diferentes contextos escolares e objetivos de ensino.

Dito isso, é importante observar que autores como Lacoste (1985), Kaiser (2006), Tricart (1980) e Oliveira (1985) exploraram, durante as décadas de 1970 e 1980, o papel da aula campo na Geografia, com foco na responsabilidade social dos geógrafos e na importância de comunicar os resultados para as comunidades envolvidas, ressaltando a necessidade de conectar a prática científica com os contextos sociais onde ela ocorre. Por sua vez, Serpa (2006)

argumenta que a aula campo é vital para superar dicotomias tradicionais na Geografia, como a divisão entre elementos naturais e humanos. Ele defende que a prática geográfica deve equilibrar o empirismo e a teoria, evitando tanto a coleta de dados sem fundamentação teórica quanto a formulação teórica desvinculada da realidade empírica.

Essa perspectiva é relevante para a pesquisa proposta, ao passo que analisar como a aula campo vem sendo utilizada nas ETIs de Palmas permite compreender em que medida essa metodologia tem potencial para enfrentar as limitações impostas pela BNCC, promovendo um ensino mais conectado com a realidade dos estudantes e contribuindo para sua formação como sujeitos críticos, autônomos e territorialmente conscientes. Ainda, para Santos (1999), o conhecimento geográfico é um processo contínuo e interdependente de outras ciências, o que reforça a necessidade de aprimorar e expandir a compreensão sobre o papel do trabalho de campo na Geografia.

Observando o exposto, Pedro Demo (2009) destaca que “quem não pesquisa, não tem o que ensinar”, defendendo a pesquisa como fundamento da prática docente e da vida acadêmica. Sua concepção de metodologia ultrapassa o simples uso de métodos e técnicas, sendo um instrumento crítico para questionar os limites da ciência e da intervenção na realidade. Para ele, teoria e prática formam uma unidade indissociável, sobretudo nas ciências sociais. Nesse sentido, a aula campo ganha relevância na Geografia por articular teoria e prática – ela representa um momento de práxis, no qual o aluno interpreta a realidade e nela atua, superando a mera descrição e promovendo explicações críticas do espaço vivido.

Em vista disso, Dirce Maria Antunes Suertegaray (2009) realiza um esforço importante ao buscar mapear elementos acadêmicos e práticos fundamentais para compreender a aula campo no âmbito da Geografia. A autora explora o conceito de pesquisa de campo utilizando a palavra “campear”, que no contexto rural do Rio Grande do Sul significa “procurar”. Ela adota este termo para enfatizar que pesquisar é buscar. Logo, define a pesquisa como um processo de responder a perguntas e resolver dúvidas, o que também implica em autoconhecimento.

Kozenieski, Lindo e Souza (2022) descrevem a aula campo como uma atividade que pode ser realizada de forma individual ou coletiva, voltada para a construção de conhecimento e o desenvolvimento de experiências específicas. Embora os autores ressaltem que o trabalho de campo integra processos de pesquisa, ensino e extensão, a visão de que essa prática é guiada por referenciais filosóficos e epistemológicos precisaria ser contextualizada para evitar uma perspectiva excessivamente idealizada. Na prática, a delimitação de um objeto de estudo é

importante, mas o contexto e os recursos disponíveis frequentemente limitam a implementação idealizada dessas etapas.

É importante observar que a aula campo ocorre em contextos variados, com o objetivo de promover a interação com sujeitos e fenômenos espaciais. Essa prática envolve o uso de métodos específicos e estratégias de mediação, exigindo uma sistematização cuidadosa, reflexão e avaliação. No entanto, o conceito de “mundo real” deve ser mais bem definido, pois ele abrange uma diversidade de ambientes e situações em que o trabalho de campo pode ser aplicado. Sternberg (1946) destaca a importância do planejamento para o sucesso das atividades de campo, sugerindo que uma excursão prévia do professor ao local pode ajudar no preparo metodológico e psicológico dos estudantes. Todavia, é necessário questionar se, na realidade, os professores têm condições materiais, tempo e apoio institucional suficientes para realizar essas visitas prévias.

Neves (2015) corrobora a importância do planejamento prévio, afirmando que a antecipação permite ao educador identificar os elementos do ambiente que podem ser explorados de forma construtiva e aqueles que exigem uma abordagem mais cautelosa. Embora o planejamento e a visita prévia sejam recomendados, sua execução depende de fatores práticos, como a disponibilidade de recursos e o apoio das instituições de ensino. Segundo a autora, essa visita preliminar facilita a elaboração do programa de atividades a ser desenvolvido com os alunos, permitindo uma seleção mais cuidadosa dos locais a serem visitados e uma definição mais precisa dos objetivos principais da atividade. O conhecimento antecipado do ambiente pode auxiliar o professor na preparação metodológica e psicológica dos alunos, além de orientar na escolha dos materiais mais apropriados a serem levados no momento da realização da atividade de campo, como mapas, cartas, bússolas e outros recursos pertinentes.

Neves (2015) enfatiza que, tanto durante como após a experiência de campo, é essencial que o professor explore as vivências dos alunos, promovendo o confronto e a reformulação de ideias do senso comum. Esse processo contribui para a construção de conhecimentos mais amplos, integrando também os conceitos científicos.

De acordo com Tracana et al. (2018), atividades realizadas fora do ambiente tradicional de sala de aula, como o trabalho de campo, podem ser recursos valiosos no processo de ensino e aprendizagem. No entanto, é importante destacar que o trabalho de campo não se limita a ser uma simples atividade ao ar livre. Ele vai além de um recurso ilustrativo do conhecimento discutido em sala de aula e deve ser compreendido como uma prática ativa e dinâmica que proporciona uma relação direta entre o aluno e os fenômenos estudados. Diferente dos mapas e

livros didáticos, que servem como ferramentas de apoio para a transmissão do conhecimento, o trabalho de campo envolve os alunos em uma experiência de aprendizado imersiva e prática (Sansolo, 2000).

Nesse contexto, o papel do professor é fundamental para guiar a observação dos diversos elementos discutidos anteriormente, estabelecendo uma base teórica sólida antes da realização do trabalho de campo. Como sugere Dalmo (2024), essa preparação prévia enriquece a experiência, permitindo que os alunos se engajem sensorialmente e cognitivamente com os aspectos da realidade que estão investigando. Assim, o trabalho de campo não apenas reforça o conteúdo abordado em sala, mas também amplia a compreensão dos alunos sobre o objeto de estudo, que pode abranger tanto os temas já discutidos quanto outros elementos imprevistos ou contextuais observados durante a prática.

Além de sua importância como prática educativa, a aula campo também se destaca pela capacidade de sensibilizar os alunos para questões ambientais e sociais diversas, contribuindo para a construção de um conhecimento científico mais crítico e reflexivo (Salvador; Vasconcelos, 2008). Santos (1999) complementa essa perspectiva ao afirmar que a aula campo deve ser compreendida como um momento de respeito ao objeto de pesquisa e aos sujeitos envolvidos. Ele ressalta que os estudos conduzidos no campo têm implicações que vão além da coleta de dados, envolvendo uma responsabilidade ética em relação aos contextos e pessoas que fazem parte do ambiente estudado.

Finalmente, ao tratar dos princípios relacionados à prática do trabalho de campo, conforme Santos (1999), destaca-se a importância da práxis, que abrange um conjunto de reflexões, ações e cuidados necessários nas interações entre os sujeitos e o ambiente. A práxis envolve não apenas a execução do que foi planejado, mas também a aplicação de métodos e técnicas, além do uso adequado de equipamentos. Essa dimensão inclui o enfrentamento de situações reais no campo, que frequentemente envolvem imprevistos, questões éticas, bem como processos de avaliação e autoavaliação das atividades realizadas. Essas três dimensões – planejamento, execução e reflexão crítica – constituem marcos de referência essenciais para a organização e efetivação do trabalho de campo, indicando que as atividades são complexas e exigem um aprendizado contínuo e uma postura reflexiva.

Em relação à práxis, Selma Pimenta (1994; 2001) afirma que a aula campo vai além das ações pedagógicas dentro e fora da sala de aula e/ou gabinetes de pesquisa. É uma atividade sistemática e científica, cujo objetivo é conhecer o objeto de análise. Esse objeto pode ser um fenômeno geográfico, social ou ambiental, que se pretende investigar de forma direta no local

onde ele ocorre. Nesse processo, as ações de observar, descrever, analisar e aprender são realizadas de maneira intencional e planejada, e não de forma aleatória ou espontânea. Para que seja frutífero, é necessário que a aula campo tenha um embasamento sólido em conhecimentos teóricos e técnicos, aliado a uma constante reflexão sobre as experiências vividas durante a prática. Pimenta (1994; 2001) enfatiza que essa atividade não pode ser limitada à simples coleta de dados; ela requer uma preparação cuidadosa e a aquisição de saberes que sustentem tanto a ação quanto a interpretação dos resultados obtidos. A prática de campo, portanto, demanda uma integração entre teoria e prática, sendo essencial para o desenvolvimento de uma práxis educativa crítica e reflexiva. Para sua concretização, é fundamental que o responsável pela atividade de campo adquira os conhecimentos indispensáveis para lidar com os desafios encontrados no ambiente real, aplicando tanto os saberes teóricos quanto as habilidades práticas necessárias para conduzir a investigação de forma eficaz (Pimenta, 1994; 2001).

A prática educativa exige mais do que a aplicação isolada de teoria ou prática; é a integração entre ambas que possibilita uma práxis verdadeiramente significativa e transformadora. Nesse sentido, Paulo Freire (1981, p. 135) ressalta que “não há contexto teórico se este não estiver em união dialética com o contexto concreto”. Portanto, teoria e prática são indissociáveis e se complementam, promovendo um processo contínuo de aprendizagem e de reflexão crítica sobre a realidade. Aplicando essa perspectiva ao trabalho de campo na Geografia, é essencial que a atividade não se restrinja a uma simples observação ou excursão. A prática de campo deve ser fundamentada por uma base teórica sólida que permita ao professor-pesquisador e aos alunos uma análise crítica e aprofundada do fenômeno estudado.

Dessa forma, a práxis no trabalho de campo envolve uma reflexão constante entre os conhecimentos adquiridos e a vivência no contexto social e ambiental em que a atividade ocorre, evitando que ela se transforme em uma atividade meramente superficial. Logo, a integração efetiva entre teoria e prática no trabalho de campo é fundamental para garantir que ele contribua significativamente para a formação docente, promovendo uma compreensão mais profunda e crítica dos conceitos geográficos e da realidade observada.

Dito isso, as Metodologias Ativas (MA) de aprendizagem são estratégias pedagógicas que visam transformar os estudantes em protagonistas no processo de construção do conhecimento. De acordo com Almeida (2020), essa abordagem, que foi desenvolvida pelos professores Charles Bonwell e James Eison no livro *Active Learning: Creating Excitement in the Classroom* (1991), enfatiza a participação ativa dos alunos em atividades que envolvem reflexão, resolução de problemas e aplicação prática de conceitos, em oposição aos modelos

tradicionais, onde o professor desempenha um papel central e os alunos são receptores passivos (Bonwell; Eison, 1991).

Originalmente aplicadas nas Ciências Naturais, as MA se expandiram para diversas áreas do ensino com o objetivo de promover uma educação mais dinâmica e significativa. No contexto universitário, essas metodologias têm o potencial de melhorar a aprendizagem ao envolver os alunos em atividades interativas e colaborativas, estimulando o pensamento crítico e a responsabilidade pelo próprio aprendizado. Conforme alegam Moreira e Ribeiro (2016), essas metodologias são fundamentais para promover uma formação crítica e reflexiva, pois favorecem um ensino com características construtivistas, que estimula a autonomia e a curiosidade dos estudantes.

Ao serem aplicadas na Geografia, as MA, especialmente a aula campo, proporcionam experiências concretas que enriquecem o entendimento dos fenômenos naturais e a análise das paisagens, promovendo uma aprendizagem mais envolvente e contextualizada. Esse enfoque coloca a aula campo não apenas como uma técnica tradicional de observação na Geografia, mas como uma prática integrada às Metodologias Ativas, capaz de dinamizar e transformar a experiência e o aprendizado.

De acordo com Santos e Moura (2021), as Metodologias Ativas oferecem uma alternativa eficaz para o aumento do envolvimento dos estudantes, superando o desinteresse que pode ser causado por práticas pedagógicas tradicionais. Dessa forma, desempenham um papel fundamental na promoção de uma aprendizagem mais significativa e na compreensão das relações entre sociedade e espaço.

Nesta direção, Baquero (1998), com base na abordagem sociointeracionista de Vygotsky, destaca que os processos psicológicos superiores estão intrinsecamente ligados às situações sociais específicas em que o indivíduo participa, sendo a mediação essencial para a internalização de novos conhecimentos. No ensino de Geografia, isso implica a necessidade de estratégias pedagógicas que contextualizem os conteúdos e os relacionem à realidade local e às experiências dos estudantes.

Nesse sentido, a Metodologia Ativa aula campo, oferece uma abordagem didática que facilita a aprendizagem significativa. Ao combinar atividades práticas, observação direta e análise das paisagens, essa metodologia promove uma compreensão mais profunda dos conceitos geográficos. Além disso, a mediação do professor desempenha um papel crucial no potencializar do entendimento dos alunos, contribuindo para uma formação mais crítica e reflexiva, essencial para futuros professores de Geografia.

Callai (2001) argumenta que o ensino de Geografia deve buscar integrar conteúdo e atividades significativas para que a aprendizagem se torne relevante e envolvente. A autora sugere que, ao invés de apenas reproduzir práticas tradicionais, é preciso adotar uma abordagem crítica e criativa para motivar os alunos, mesmo dentro das limitações curriculares. Essa visão é complementada por Moura (2007), que destaca o papel do estudo geográfico no desenvolvimento de uma compreensão crítica e empática dos problemas globais, como as mudanças climáticas e a pobreza.

Ainda, a análise das abordagens metodológicas adotadas no ensino de Geografia revela diferentes concepções sobre a aula campo. Suertegaray (2009) observa que, no positivismo, o trabalho de campo é visto como uma atividade de descrição objetiva da realidade, enquanto no neopositivismo é compreendido como uma construção intelectual do pesquisador, conferindo ao campo uma função secundária. Essas concepções influenciam diretamente a prática pedagógica, especialmente na formação de professores de Geografia, onde a aula campo desempenha um papel central na compreensão dos fenômenos naturais.

Desse modo, é importante contextualizar que na etapa da educação básica analisada, a aula campo tem potencial para se consolidar como uma estratégia pedagógica relevante para aproximar o conteúdo escolar do cotidiano dos alunos. Ao possibilitar que o espaço vivido se torne objeto de estudo, essa metodologia ativa favorece o entendimento dos processos geográficos de forma mais concreta. Contudo, para que essa prática vá além de ações pontuais, é preciso que esteja inserida em uma proposta pedagógica contínua, crítica e integrada ao currículo, mesmo frente às amarras de diretrizes cada vez mais voltadas a perspectivas neoliberais, como a BNCC.

Nesse contexto, a concepção educacional de John Dewey (1979) oferece um arcabouço teórico consistente para repensar a aula campo como instrumento de transformação da prática pedagógica. Para Dewey, a educação deve partir da experiência vivida, promovendo a conexão ativa entre o sujeito e o meio em que está inserido, a fim de favorecer uma aprendizagem significativa, crítica e socialmente situada (Correia; Zoboli, 2020). Sua proposta de uma escola entendida como microcosmo democrático – em que os estudantes não apenas recebem conteúdos prontos, mas constroem significados a partir da interação com a realidade – converge diretamente com os pressupostos da aula campo. Essa prática pedagógica, ao articular teoria e prática em um processo reflexivo, favorece a reconstrução ativa da experiência e amplia a autonomia dos estudantes na compreensão e intervenção no mundo.

Ao compreendermos a centralidade da experiência no pensamento pedagógico de Dewey (1979), torna-se evidente como a aula campo materializa o princípio do *learning by doing* – aprender fazendo –, que se opõe ao modelo tradicional baseado na memorização e na passividade discente. Cabe destacar que o termo em questão mostra-se adequado para designar a dimensão prática da ação pedagógica, porém revela-se insuficiente quando se trata da dimensão do pensar, do refletir e da problematizar.

Dito isso, fortemente influenciado pelo pragmatismo de William James e pelo evolucionismo de Darwin, Dewey concebe o conhecimento como um processo dinâmico de reorganização da experiência, orientado pela ação concreta e pela investigação contínua (Abbaganano; Visalberghi, 1981 apud Gomes; Brettas, 2022). Nessa perspectiva, transformar o território vivido em objeto de estudo não apenas torna o conhecimento mais acessível e significativo, mas também o ancora nas realidades sociais dos alunos, permitindo a articulação entre saber escolar e vivência cotidiana.

A partir da década de 1990, há uma retomada de diversos elementos da pedagogia ativista por meio das chamadas metodologias ativas, que, embora não configurem um movimento coeso, compartilham princípios como a centralidade do estudante, a valorização da atividade como eixo da aprendizagem e a busca por maior horizontalidade nas relações escolares (Gomes; Brettas, 2022). Inseridas em um novo contexto social marcado pela globalização, pela difusão das tecnologias digitais e pela flexibilização das relações de trabalho, essas abordagens refletem os imperativos de uma sociedade em constante transformação (Aranha, 2006 apud Gomes; Brettas, 2022). No entanto, ainda que aparentem resgatar aspectos progressistas da Escola Nova, muitas vezes tais propostas são apropriadas por lógicas neoliberais que reconfiguram a função da escola em termos pragmáticos e adaptativos, esvaziando seu potencial crítico e emancipador.

Dessa forma, torna-se imprescindível retomar a pedagogia de Dewey (1979) em sua dimensão ética e política, que propõe a escola não como espaço de reprodução, mas como instância viva de democracia, experimentação e formação integral. A aula campo, quando inserida em uma proposta curricular contínua, crítica e articulada à realidade dos estudantes, ultrapassa seu uso como recurso pontual ou meramente ilustrativo. Ela se converte, então, em prática educativa transformadora, capaz de integrar conhecimento, ação e reflexão, contribuindo para a formação de sujeitos autônomos, conscientes e comprometidos com a construção de uma sociedade mais justa e participativa.

Nessa direção, o trabalho de campo também pode ser compreendido à luz da noção de Geografia Ativa¹, tal como discutida por Moreira (2025), a qual emerge como uma ruptura com a Geografia Descritiva e contemplativa, ao incorporar a ação, a experiência e a leitura dinâmica do espaço como princípios centrais da produção do conhecimento geográfico. Ao privilegiar o contato direto com a realidade, a observação sistemática, a problematização das paisagens e a articulação entre natureza e sociedade, a Geografia Ativa aproxima-se das formulações pedagógicas das metodologias ativas. Nesse sentido, o trabalho de campo não se configura apenas como recurso didático, mas como prática estruturante de uma Geografia que se faz no movimento. Tal movimento converge com a crítica formulada por Vasconcelos e Nogueira (2025) à persistência de uma Geografia escolar marcada pela descrição superficial e pela separação entre conteúdos físicos e humanos.

Quando orientada por essa perspectiva, a metodologia ativa da aula de campo não se restringe à promoção de engajamento ou dinamismo pedagógico, mas amplia suas potencialidades formativas ao favorecer a compreensão do espaço como uma totalidade em permanente construção. Ao articular observação empírica, problematização teórica e mediação docente, o trabalho de campo contribui para a superação da dicotomia natureza–sociedade e para a atribuição de sentido ao conhecimento geográfico escolar. Nesse diálogo, as metodologias ativas deixam de operar apenas como estratégias didáticas e passam a constituir mediações pedagógicas capazes de atualizar, no cotidiano da escola, os fundamentos de uma Geografia comprometida com a leitura crítica da realidade.

Em vista do exposto, é possível concluir que as discussões contemporâneas sobre metodologias ativas, amplamente presentes em documentos curriculares e na literatura educacional, têm enfatizado a necessidade de reorganizar o ensino de Geografia de modo a estimular a participação efetiva dos estudantes na construção do conhecimento, especialmente no que se refere aos processos de alfabetização científica. Nesse debate, Jerusa Vilhena de Moraes (2017) destaca que a aprendizagem não se reduz à recepção passiva de informações, mas envolve a mobilização de experiências concretas, investigação, reflexão e elaboração conceitual, pressupostos centrais das metodologias ativas. Ao aproximar o ensino de situações vivenciadas pelos alunos, como aquelas exploradas em práticas de trabalho de campo, essas metodologias favorecem a articulação entre teoria e prática e contribuem para o desenvolvimento de habilidades cognitivas, procedimentais e atitudinais fundamentais à leitura

¹ Cabe destacar que esta precede, de acordo com Moreira (2025), as Geografias Crítica e Marxista. Em outros termos, o autor entende que a Geografia Ativa consiste na primeira fase de conformação de uma concepção geográfica marxista.

e interpretação do espaço geográfico. Tal compreensão reforça a convergência entre metodologias ativas e a geografia ativa, na medida em que ambas se orientam pela centralidade da experiência, da problematização e da construção progressiva do conhecimento, superando modelos de ensino baseados na descrição superficial e na fragmentação dos conteúdos.

3.1 METODOLOGIAS ATIVAS EM PERSPECTIVA: UM OLHAR SOBRE A ESCOLA NOVA

A emergência das metodologias ativas, especialmente a partir da década de 1990, marca uma reconfiguração significativa das práticas pedagógicas. Fundamentadas na centralidade do estudante e na valorização da experiência como eixo da aprendizagem, essas metodologias se inserem em um cenário de transformação social mais amplo, atravessado pela digitalização, pela flexibilização do trabalho e pela descentralização do saber escolar (Gomes; Brettas, 2022). Ainda que inspiradas por um ideário de inclusão e participação (Cambi, 1999), essas abordagens não estão isentas de crítica: segundo Manacorda (2010 apud Castro; Lopes, 2011), muitas vezes reproduzem, de forma dissimulada, os fundamentos ideológicos da sociedade liberal burguesa.

A genealogia dessas metodologias remonta à tradição escolanovista, cujos expoentes - Dewey, Montessori, Decroly, Freinet - priorizaram a atividade e a experiência concreta como centrais ao processo educativo - o denominado “primado do fazer” (Cambi, 1999, p. 513). Tal tradição opunha-se ao ensino enciclopedista e autoritário, propondo um modelo de formação mais livre, democrático e integrado à vida (Gomes; Brettas, 2022). Dewey, em particular, defendeu a escola como uma “sociedade em miniatura”, orientada pelo princípio do *learning by doing*, articulando teoria e prática, saber e ação (Gomes; Brettas, 2022).

Apesar de seu caráter renovador, a Escola Nova não se constituiu como um movimento homogêneo nem isento de contradições. Conforme destacam Gomes e Brettas (2022), muitas das experiências escolanovistas estiveram restritas a contextos elitizados, voltadas a grupos sociais com maior capital econômico e cultural. Ainda que defendessem a centralidade da criança, a atividade e a democracia como princípios pedagógicos, tais propostas se desenvolveram, em grande medida, em consonância com o avanço do liberalismo e das necessidades de reorganização social impostas pelo capitalismo nascente. Nesse sentido, a renovação pedagógica não significou, necessariamente, uma ruptura estrutural com as desigualdades educacionais, mas antes uma reconfiguração das formas de escolarização adequadas às novas exigências produtivas e sociais do período.

Para Dewey (1979), a educação é uma reconstrução contínua da experiência que só pode se realizar plenamente em uma sociedade democrática. A escola deve ser uma comunidade viva e aberta à diversidade, onde os modos de vida dos diferentes grupos sociais possam ser expandidos. A democracia, nesse contexto, não é um ideal abstrato, mas um modo de vida ético e relacional que exige abertura, comunicação e readaptação constante entre os sujeitos.

Neste sentido, o pragmatismo, influenciado inicialmente por Charles Sanders Peirce e William James, é o fundamento filosófico que permite a Dewey desenvolver uma teoria da educação dinâmica e plural (Correia; Zoboli, 2020). O método pragmatista propõe que as ideias devem ser avaliadas por suas consequências práticas, abrindo espaço para a experimentação, a ação transformadora e a rejeição de modelos universais e fixos.

Observando isso, os objetivos da educação, para Dewey (1979), devem emergir das condições concretas e mutáveis da vida dos educandos, sendo provisórios e revisáveis. O comum, nesse sentido, é construído na relação entre os sujeitos e não definido por uma identidade prévia. A educação democrática deweyana, então, não visa dizer aos indivíduos o que devem ser, mas criar condições para que descubram o que podem ser.

Assim sendo, quando apropriadas pelas metodologias ativas contemporâneas, as categorias da Escola Nova passam a operar sob novas racionalidades, trazendo em si tanto potencialidades quanto ambiguidades. Por um lado, ao retomarem categorias como experiência, autonomia, protagonismo discente e aprendizagem pela ação, essas metodologias podem atualizar pressupostos escolanovistas em um novo contexto histórico marcado pela racionalidade neoliberal, pela intensificação da lógica da eficiência e pela centralidade das tecnologias digitais. Como assinalam Gomes e Brettas (2022), nesse caso, trataria-se menos de uma ruptura epistemológica e mais de uma rearticulação de princípios pedagógicos já consolidados, agora tensionados por demandas de flexibilização, adaptabilidade e responsabilização individual do estudante no processo educativo.

Em outro contexto, como observa Valdemarin (2010), essas metodologias são capazes de traduzir um esforço de construir sentidos na aprendizagem, mesmo que tensionadas por contradições estruturais. Nesse sentido, tornam-se também expressão de um processo mais amplo de pedagogização da sociedade. Podem então ser lidas como estratégias possíveis de afirmação da autonomia do estudante, desde que articuladas a uma pedagogia crítica que valorize a experiência sensível, a corporeidade, a cultura e a territorialidade dos sujeitos.

No campo da educação geográfica, os pressupostos da Escola Nova encontram ressonância direta na valorização da experiência concreta e do contato com a realidade vivida

como princípio organizador do ensino. Ao compreender a experiência como intercâmbio ativo entre sujeito e meio, Dewey (1979) oferece uma base teórica consistente para práticas pedagógicas que tomam o espaço geográfico não apenas como objeto de representação abstrata, mas como dimensão vivida, sensível e socialmente produzida (Gomes; Brettas, 2022). Nessa perspectiva, a aprendizagem geográfica se constrói a partir da observação, da problematização e da investigação do ambiente, articulando saber científico e cotidiano, o que aproxima o ensino de Geografia das práticas escolanovistas de estudo do meio e de valorização do ambiente como espaço educativo.

Portanto, à luz do debate sobre as metodologias ativas e de sua filiação aos pressupostos da Escola Nova, o trabalho de campo, enquanto prática estruturante da educação geográfica, pode ser compreendido como uma expressão privilegiada do princípio do *learning by doing*, central ao pensamento de Dewey (1979). Ao deslocar o estudante para além dos limites da sala de aula, o campo possibilita a construção do conhecimento por meio da investigação empírica, da formulação de hipóteses, da leitura crítica da paisagem e da relação dialética entre teoria e prática. Longe de se configurar como atividade meramente ilustrativa ou complementar, o trabalho de campo assume, nessa chave, um caráter metodológico ativo, no qual a experiência se converte em condição para a produção do conhecimento geográfico e para a formação de sujeitos capazes de interpretar, intervir e agir sobre o espaço em que vivem, o que atribui ao trabalho de campo um papel central na formação inicial e continuada de professores de Geografia.

3.2 AULA CAMPO E ESCOLA INTEGRAL: DESAFIOS E POSSIBILIDADES

É fundamental reconstruir, debater e refletir sobre os conteúdos trabalhados em sala de aula, de modo a articular teoria e prática, compreendendo esses momentos como oportunidades de novas aprendizagens e de produção de conhecimento pelos estudantes em ambientes externos. Essa compreensão é aprofundada por Araújo, Albuquerque e Sousa (2024), que, em pesquisa dedicada ao potencial formativo das aulas de campo, demonstram que essas práticas, quando concebidas como estratégia pedagógica, superam a noção de simples excursões e se configuram como experiências intencionais, críticas e formativas.

Na condução da investigação, os autores evidenciam a necessidade de se delinear etapas estruturadas para assegurar a efetividade da aula de campo, contemplando o período preparatório - voltado ao planejamento das atividades -, a execução - marcada pela vivência concreta nos espaços investigados - e a etapa subsequente - destinada à análise dos resultados

e à avaliação crítica do percurso. Essa perspectiva foi materializada na pesquisa realizada no âmbito de uma aula de campo promovida pelo Curso de Licenciatura em Geografia da Universidade Federal do Piauí (UFPI), em 2023.

As atividades compreenderam visitas a distintos municípios do estado do Piauí, nas quais se buscou promover a análise, reflexão e compreensão das transformações espaciais sob as dimensões social, geográfica e histórica. A programação desenvolveu-se ao longo de quatro dias de observações e discussões sistemáticas sobre os contextos estudados, favorecendo uma imersão crítica nos espaços analisados.

Entre os objetivos delineados, a investigação buscou não apenas evidenciar a relevância da aula de campo no processo formativo do curso de Geografia a partir da experiência da UFPI, mas também: a) discutir formas de elaboração e execução de aulas de campo, de modo a potencializar sua qualidade pedagógica; e b) identificar os principais materiais e ferramentas necessários à realização de atividades que contribuam de maneira efetiva para o desenvolvimento intelectual dos estudantes (Araújo; Albuquerque; Sousa, 2024).

Primeiramente, concluída a pesquisa, os autores concluíram que para a realização de uma experiência de campo que favoreça a participação ativa dos estudantes, as seguintes etapas são imprescindíveis: 1) elaborar um roteiro detalhado de atividades; 2) estabelecer um cronograma compatível com a realidade dos discentes; 3) definir normas de segurança durante as visitas; e 4) promover um diálogo constante com os alunos acerca dos conceitos, temáticas e conteúdos geográficos (Araújo; Albuquerque; Souza, 2024).

Para além disso, constatou-se que a aula campo constitui um modelo qualitativo e eficiente, passível de ser replicado em futuras práticas pedagógicas (Araújo; Albuquerque; Souza, 2024). Tal constatação reforça a importância da aprendizagem em campo enquanto estratégia metodológica significativa para o ensino da Geografia.

As escolas de tempo integral, por seu turno, embora apresentadas como políticas voltadas à formação plena dos estudantes, possuem origens históricas e sociais ambíguas (Paro, 1988). Inicialmente vinculadas a internatos de elites, foram adaptadas para atender às classes populares, assumindo funções de controle social e vigilância, inspiradas nas “instituições totais” de Goffman (1974).

Assim, além de educar, para professores, alunos e famílias, a escola integral é percebida mais como espaço de proteção social do que de formação crítica, refletindo uma compensação à ausência de políticas públicas mais amplas (Castro; Lopes, 2011). No entanto, o desafio

permanece em transformar a escola integral em espaço de efetiva emancipação educacional, e não apenas de extensão do tempo escolar.

Dito isso, Castro e Lopes (2011) rememoram que no estado de São Paulo, durante a administração de Geraldo Alckmin (2003-2006), na época filiado ao Partido da Social Democracia Brasileira (PSDB), o então Secretário de Estado da Educação, Gabriel Benedito Isaac Chalita, instituiu o projeto Escola de Tempo Integral em determinadas unidades da rede pública estadual de ensino fundamental.

O propósito dessa iniciativa consistia em ampliar a jornada diária dos estudantes, elevando-a de cinco para nove horas, de modo a proporcionar maiores oportunidades de aprendizagem. As atividades desenvolvidas incluíam oficinas curriculares como Orientação para Estudo e Pesquisa, Atividades de Linguagem e Matemática, Atividades Artísticas, Esportivas/Motoras e de Participação Social.

Segundo as “Diretrizes das Escolas de Tempo Integral: tempo e qualidade”, elaboradas pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), vinculada à Secretaria de Estado da Educação, a função social da escola é compreendida como um mecanismo fundamental para promover a formação de indivíduos capazes de exercer plenamente sua cidadania (Castro; Lopes, 2011).

Para atingir esse objetivo, as diretrizes das Escolas de Tempo Integral previam a ampliação da jornada escolar, aliada à intensificação das ações educacionais, por meio de uma reorganização curricular que mantém o núcleo básico do ensino fundamental enriquecido por procedimentos metodológicos inovadores (Castro; Lopes, 2011). Já as oficinas curriculares tinham como função desenvolver atividades de caráter prático, integradas a conhecimentos e saberes previamente adquiridos ou ainda a serem interiorizados pelos estudantes.

Nas escolas de tempo integral, os alunos dos ciclos iniciais permanecem em jornada estendida, iniciando suas atividades no período da manhã e concluindo no meio da tarde, com a alimentação fornecida pela própria instituição como parte obrigatória da carga horária. No início do programa, a adesão das escolas foi limitada, e a estrutura física das unidades e o preparo dos professores não estavam adequados para a execução das oficinas, que foram inicialmente distribuídas com base na experiência docente e na formação acadêmica.

Com o tempo, os autores destacam que foram introduzidas mudanças no modelo de seleção dos professores, exigindo-se, além da experiência e formação, a apresentação de planos de trabalho específicos e entrevistas com a gestão escolar. Também passou a ser possível que

os diretores adequassem o projeto às necessidades de suas unidades, escolhendo entre diferentes matrizes curriculares disponíveis.

Para a análise dessa experiência, Castro e Lopes (2011) empreenderam uma investigação pautada em dados provenientes de estudo de caso, examinados à luz de referências teóricas consagradas, entre as quais se destacam as concepções de Teixeira (1977 apud Castro; Lopes, 2011), a perspectiva gramsciana (2004 apud Castro; Lopes, 2011), as reflexões de Manacorda (1990 apud Castro; Lopes, 2011), as contribuições analíticas de Paro (1988 apud Castro; Lopes, 2011) e as proposições coletivas de Cavaliere e Coelho (2002 apud Castro; Lopes, 2011).

Desse modo, o estudo desenvolvido pelos autores buscou identificar as possibilidades, limitações e desafios proporcionados pelo modelo de Escola de Tempo Integral, especialmente no que se refere à permanência do aluno na escola, à assistência integral às suas necessidades básicas e educacionais, ao reforço do aproveitamento escolar, da autoestima e do sentimento de pertencimento.

Os autores concluíram, em vista do exposto, que a implementação das escolas de tempo integral revelou limites significativos, sobretudo na organização do tempo e do espaço escolar, com aulas centradas no professor e protagonismo juvenil restrito, além de atividades externas escassas e uso limitado de recursos como laboratórios e bibliotecas (Castro; Lopes, 2011).

Também, a articulação com órgãos externos e a comunicação com famílias mostraram-se insuficientes, enquanto concepções divergentes sobre educação integral entre alunos, responsáveis, professores e gestores impactaram o processo pedagógico (Castro; Lopes, 2011).

Mais do que isso, Castro e Lopes (Idem) observam que a tradução da concepção filosófica de educação integral para a prática esbarrava em infraestrutura inadequada e insuficiência de recursos humanos e materiais, mostrando que a simples ampliação da jornada escolar não garantia a melhoria da qualidade educacional ou redução da evasão. Jogam luz também ao fato de que algumas famílias valorizavam o descanso dos filhos em detrimento da frequência escolar, reforçando a necessidade de esforço gradual para a incorporação de hábitos essenciais ao ensino-aprendizagem.

Todavia, uma escola de tempo integral eficaz exige mais do que normas legais: requer estrutura, organização interna, recursos qualificados e materiais adequados. A possibilidade de elaboração de currículos próprios, respeitando diretrizes legais, revelou-se promissora. Apesar de políticas nacionais incentivarem a ampliação do tempo escolar, mudanças de gestão, descontinuidade de capacitações e falta de pessoal comprometem a implementação. À guisa de

conclusão, inferem que não há modelo ideal consolidado, mas experiências podem orientar a construção de programas mais eficazes (Castro; Lopes, 2011). Ainda assim, a escola de tempo integral se apresenta como espaço privilegiado para o desenvolvimento integral e emancipação do aluno, além de sua formação para a vida e não apenas para o trabalho.

Em suma, Araújo, Albuquerque e Sousa (2024) demonstram que a aula de campo, quando planejada de forma crítica e intencional, transcende o caráter de excursão e torna-se espaço de articulação entre teoria e prática, favorecendo a aprendizagem ativa e reflexiva dos estudantes. Já Castro e Lopes (2011) mostram que, no caso das escolas de tempo integral, a simples ampliação da jornada escolar não assegura qualidade educativa, uma vez que, sem estrutura adequada, currículo consistente e metodologias inovadoras, a formação integral permanece limitada.

Em vista disso, a articulação entre os dois estudos permite refletir sobre desafios e possibilidades que atravessam tanto a implementação da aula de campo quanto a consolidação da escola de tempo integral. Em ambos os casos, evidencia-se que a efetividade das propostas não reside apenas na criação de condições formais - seja a organização de roteiros e cronogramas no campo, seja a ampliação da jornada diária na escola -, mas na capacidade de transformar tais iniciativas em experiências emancipatórias.

Isto é, enquanto a aula de campo demonstra a potência de inserir os estudantes em processos investigativos que conectam teoria e prática, a escola de tempo integral expõe as dificuldades de estruturar ambientes educativos que ultrapassem a função de assistência social e se constituam em espaços de formação crítica.

Assim, os dois modelos pedagógicos convergem no reconhecimento de que práticas educativas significativas exigem mais do que tempo ou deslocamento físico: demandam intencionalidade, planejamento, recursos adequados e envolvimento coletivo de professores, estudantes e comunidade. Se, de um lado, a aula de campo indica possibilidades de aprendizagem ativa e reflexiva a partir da vivência concreta, de outro, a experiência das escolas integrais aponta que a ampliação da permanência escolar só alcança sentido formativo quando articulada a um currículo crítico e a metodologias que favoreçam o protagonismo discente.

Assim, tanto no espaço aberto da aula de campo quanto no âmbito institucional da escola integral, a educação configura-se como um terreno permeado por tensões e contradições (Lopes; Macedo, 2011), no qual se impõe o desafio de construir práticas pedagógicas que transcendem a mera reprodução de saberes e se orientam para o desenvolvimento de processos formativos voltados à emancipação crítica e integral dos sujeitos.

Nesse horizonte, tanto a aula campo quanto a escola de tempo integral revelam-se como estratégias complementares na ampliação da experiência educativa, cada qual exercendo papel específico no percurso formativo. Enquanto a aula campo viabiliza a articulação entre teoria e prática em um espaço concreto, propiciando a vivência reflexiva e crítica das relações sociais e ambientais que constituem o território, a escola de tempo integral cria condições institucionais que permitem prolongar e aprofundar tais aprendizagens ao longo de uma jornada escolar ampliada.

A incorporação de aulas de campo no contexto das ETIs, portanto, não se limita à observação e análise do espaço geográfico; constitui uma oportunidade de prolongamento e intensificação das experiências formativas, promovendo protagonismo estudantil, reflexão crítica e produção de saberes significativos, sempre em consonância com o cotidiano dos estudantes e com o conceito de “lugar” entendido como espaço vivido, pleno de significados, afetos e relações sociais (Freire, 2005; Suess; Leite, 2017).

3.3 UMA ANÁLISE DA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR E DOS PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS A PARTIR DA GEOGRAFIA

Destaca-se, a priori, que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) representaram uma tentativa de centralizar os currículos escolares sob orientação estatal, utilizando uma linguagem prescritiva, mas ainda não obrigatória. Eram, na prática, referências que poderiam ser adaptadas às realidades locais. Contudo, mesmo esses documentos enfrentaram resistências por parte da comunidade acadêmica, sobretudo por sua aproximação com pressupostos tecnicistas e por negligenciarem as demandas reais da prática docente (Johann, 2021; Pinheiro, 2019). Ainda assim, conforme aponta Rezende (2024), os PCN inauguraram um novo ciclo na história do currículo brasileiro: a busca por uniformidade, controle e eficiência no processo de ensino-aprendizagem, moldado por influências internacionais e pela lógica de produtividade.

Já a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), homologada em 2017 e implementada a partir de 2018, através da Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017, constitui um dos documentos mais recentes da política educacional brasileira contemporânea. Com o objetivo de padronizar os currículos da Educação Básica em todo o território nacional, a BNCC define competências e habilidades essenciais que todos os estudantes devem desenvolver ao longo da escolarização. Essa proposta, no entanto, não surge de forma espontânea, tampouco neutra: ela é fruto de um processo histórico e político complexo, marcado pela consolidação de reformas educacionais neoliberais que se intensificaram a partir da década de 1990, com a promulgação

da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996 e a elaboração dos PCN em 1997.

A BNCC radicaliza essa tendência ao transformar parâmetros em diretrizes obrigatórias, vinculadas a políticas de avaliação externa, reformulação de materiais didáticos, formação docente e à própria organização do trabalho pedagógico nas escolas. Esse movimento está intrinsecamente ligado à atuação de grupos empresariais e organizações da sociedade civil com forte presença no cenário educacional, como o Instituto Ayrton Senna, Fundação Lemann, Instituto Unibanco e o movimento Todos Pela Educação (Caetano, 2019; Pina; Gama, 2020), entidades de interesse privado. Tais atores foram decisivos na formulação da primeira versão da BNCC, defendendo uma educação orientada por competências, adaptável ao mercado de trabalho e às exigências da chamada “sociedade do conhecimento”.

Com o aprofundamento das reformas no governo Temer, após o impeachment de Dilma Rousseff, a segunda versão da BNCC passou a incorporar de forma mais explícita princípios neoliberais, reforçando a “pedagogia das competências”, que subordina o conhecimento escolar às demandas pragmáticas do mercado. A terceira e última versão do documento, consolidada em 2017, formaliza essa abordagem ao estabelecer dez competências gerais que todos os estudantes devem desenvolver, incluindo aspectos como pensamento crítico, responsabilidade, argumentação e empatia, mas sempre subordinados à ideia de resolução de problemas práticos e à formação de sujeitos “autônomos” e “empreendedores” (Brasil, 2018). Essa concepção, embora discursivamente moderna e democrática, é criticada por autores como Pina e Gama (2020) e Moraes (2020), que apontam seu caráter funcionalista, voltado à preparação de indivíduos flexíveis e produtivos para atender às exigências do capital, em detrimento de uma formação crítica, histórica e transformadora.

No campo da Geografia, os impactos da BNCC são particularmente significativos. Tradicionalmente, a Geografia escolar tem oscilado entre abordagens descritivas, conteudistas e críticas, sendo muitas vezes marcada por disputas epistemológicas e metodológicas. Com os PCN, a disciplina passou a ser orientada por uma perspectiva construtivista e fenomenológica, centrada na valorização da experiência individual do aluno e na percepção sensível do espaço geográfico. Embora essa abordagem representasse um avanço ao reconhecer os saberes dos estudantes, ela também fragilizou a base teórica da Geografia escolar, ao relegar a segundo plano os conceitos estruturantes da ciência geográfica, como espaço, lugar, território, região e paisagem (Pinheiro, 2019; Brito, 2020).

A BNCC, ao incorporar a Geografia na área de Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, reforça essa perspectiva, organizando o currículo da disciplina a partir de competências e habilidades específicas. A proposta é estruturada em torno de cinco unidades temáticas - sendo estas: “O sujeito e seu lugar no mundo”, “Conexões e escalas”, “Formas de representação e pensamento espacial”, “Natureza, ambientes e qualidade de vida” e “Mundo do trabalho” -, que pretendem articular os conteúdos geográficos às realidades dos estudantes e aos desafios do cotidiano (Brasil, 2018). No entanto, como observa Girotto (2021), essa organização se limita a um modelo tecnicista, voltado à aplicação de habilidades operacionais e à resolução de situações-problema, sem aprofundar os fundamentos teóricos que sustentam o raciocínio geográfico - elemento central para a formação de uma consciência crítica sobre a organização do espaço e suas contradições.

O raciocínio geográfico, tal como definido por Castellar e Juliasz (2017), envolve um conjunto de operações mentais que permitem ao aluno interpretar as dinâmicas espaciais a partir de categorias como localização, escala, conexão, diferenciação e distribuição. Essas operações são essenciais para compreender a produção do espaço geográfico em suas múltiplas dimensões - naturais, econômicas, sociais, culturais e políticas. No entanto, a BNCC não oferece suporte suficiente para o desenvolvimento dessas competências de forma articulada e crítica. O documento trata os conceitos geográficos de maneira superficial e fragmentada, dificultando sua apropriação por parte dos professores e estudantes.

Além disso, há um esvaziamento dos conteúdos que possibilitam a análise das desigualdades socioespaciais, da ação do Estado, das lutas por território e das questões ambientais a partir de uma perspectiva crítica. A Geografia escolar, nessa perspectiva, acaba reduzida a um instrumento para leitura funcional do mundo, que estimula a adaptação do sujeito às condições impostas pelo mercado, mas não sua transformação. Como destacam Moraes (2020) e Duarte (2001), essa pedagogia das competências favorece o desenvolvimento de habilidades úteis ao padrão dominante, priorizando métodos de aprendizagem sobre o conhecimento historicamente construído, esvaziando a dimensão política da educação. Moraes (2020) coloca, desse modo, que a aula campo deve estar em diálogo não somente com o conteúdo da disciplina, mas com a própria forma de se trabalhar com o ensino e a aprendizagem – neste sentido, a autora enfatiza que este caminho é fundamental para a reflexão em torno das metodologias utilizadas, sobretudo em relação às MA e à alfabetização científica.

Portanto, o desafio que se impõe ao ensino de Geografia frente à BNCC é o de resistir a essa lógica tecnocrática e reafirmar seu papel enquanto disciplina formadora de sujeitos

críticos, conscientes e capazes de intervir na realidade. Para isso, é fundamental que os currículos escolares recuperem a centralidade dos conceitos e categorias da ciência geográfica, valorizando o trabalho com o território, a paisagem e as relações sociais que produzem o espaço - sobretudo no formato da aula campo. O ensino de Geografia deve possibilitar aos estudantes compreenderem as contradições do mundo em que vivem, reconhecer as múltiplas escalas de atuação dos agentes sociais e refletir sobre seu papel na construção de um espaço mais justo, sustentável e democrático.

Ainda, no âmbito das políticas públicas, Luiz Carlos de Freitas (2023) e Michael Apple (2001) apontam o avanço de uma agenda conservadora internacional que subordina a educação aos interesses do mercado, impondo reformas que enfraquecem a escola pública e à docência. Freitas (2023) propõe uma reconstrução democrática da educação, valorizando o papel dos professores na construção de uma escola justa e emancipadora, que transcenda os limites da democracia liberal e promova uma educação comprometida com a cidadania plena.

Dito isso, cabe ressaltar que Paulo Freire (1967, 1968, 1979, 1992, 2001, 2005) propõe que a formação dos educadores não deve ser vista como um evento isolado, mas como um processo contínuo de desenvolvimento crítico, baseado na reflexão sobre a prática pedagógica. Para ele, a educação é um instrumento de transformação social a partir da mudança das pessoas, enfatizando a conscientização e a emancipação dos sujeitos educativos por meio do diálogo e da liberdade.

Saul e Saul (2016) dialogam com essa visão ao apontar que a formação docente tem sido tema de preocupações desde os anos 1970, destacando a formação permanente como uma alternativa ao modelo tecnicista e mercadológico predominante, que privilegia o treinamento de habilidades em detrimento da reflexão crítica. Freire (1967, 1968) defende uma formação que parte da prática, num ciclo constante de ação e reflexão entre os sujeitos.

Essa abordagem crítica se contrapõe às políticas educacionais neoliberais que tratam a formação dos professores como um processo técnico e descontextualizado. Em vez disso, Freire (1992, 2001) incentiva a autonomia docente e o engajamento na luta por melhores condições de trabalho e valorização profissional, buscando resistir às tendências despolitizadoras e mercantis da educação, conforme ressaltam Saul e Saul (2016). Francisco Imbernón (2010, 2016) complementa esse pensamento ao defender uma formação continuada colaborativa, que integre a prática docente ao contexto escolar e comunitário, valorizando a experiência dos professores e criticando abordagens normativas e descontextualizadas. Assim, é possível concluir que a formação continuada deve ir além dos indicadores quantitativos, abrangendo

uma compreensão crítica e contextualizada que fortaleça a autonomia dos educadores frente aos desafios políticos e sociais.

3.3.1 Base Nacional Comum Curricular e Documento Curricular de Tocantins: como a aula campo é abordada?

Inicialmente, observa-se que o estado do Tocantins já possuía uma diretriz curricular própria, no entanto, foi necessário adequá-la às orientações previstas na BNCC (Terra, 2024). Isto é, o Documento Curricular do Tocantins (DCT) do Ensino Fundamental vem sendo implementado gradualmente pelas escolas das redes públicas estadual e municipal desde 2018, com o objetivo de orientar as equipes pedagógicas na elaboração de seus Projetos Políticos-Pedagógicos e na valorização das particularidades de cada realidade local (Veiga, 2009).

Nesse sentido, o currículo de Geografia, estruturado com base nas diretrizes do DCT, será efetivado no cotidiano escolar principalmente pelos professores, exigindo deles uma formação que favoreça a compreensão e a incorporação crítica dos princípios do documento, de modo a garantir sua aplicação de forma contextualizada e significativa (Terra, 2024).

Conforme estabelecido pelo documento (Tocantins, 2019), o componente curricular de Geografia organiza o desenvolvimento das habilidades em cinco grandes unidades temáticas, tanto baseadas quanto homônimas às habilidades da BNCC: “Sujeito e seu lugar no mundo”, “Conexões e escalas”, “Mundo do trabalho”, “Formas de representação e pensamento espacial” e “Natureza, ambiente e qualidade de vida”. Essas unidades estruturam o processo de ensino-aprendizagem, orientando a abordagem dos conteúdos de forma integrada e articulada às competências previstas pela BNCC.

Assim, a unidade **“Sujeito e seu lugar no mundo”** estimula a leitura do espaço por meio de instrumentos como mapas e imagens, permitindo ao estudante reconhecer elementos naturais e sociais de seu território. Em **“Conexões e escalas”**, o foco é compreender como os lugares se interligam por meio de fluxos e redes, articulando escalas locais e globais. A unidade **“Mundo do trabalho”** trata da organização das atividades econômicas, destacando os impactos da globalização e das tecnologias no mercado de trabalho. Já **“Formas de representação e pensamento espacial”** desenvolve habilidades de leitura e interpretação de diferentes linguagens cartográficas. Por fim, **“Natureza, ambiente e qualidade de vida”** propõe a análise das relações entre sociedade e meio ambiente, incentivando a reflexão sobre os impactos socioambientais e as práticas sustentáveis.

A análise dessas unidades temáticas evidencia sua complexidade, abrangência e complementaridade na construção do conhecimento geográfico (Terra, 2024). Para fins de organização didático-pedagógica, o DCT opta por distribuí-las ao longo dos bimestres, agrupando os conteúdos de forma a potencializar o aprendizado (Tocantins, 2019).

Ainda, o DCT propõe uma abordagem geográfica crítica, superando a separação entre a geografia escolar e a geografia vivenciada no cotidiano. A proposta é compreender os fenômenos não apenas no espaço delimitado da sala de aula, mas nas interações que os constituem (Terra, 2024). Todavia, Moran (2018) observa que nem sempre os métodos tradicionais respondem adequadamente às diretrizes propostas pelos currículos, o que evidencia a necessidade de práticas mais dinâmicas e centradas no protagonismo estudantil, com atividades investigativas, experimentais e voltadas à autonomia na aprendizagem (Terra, 2024).

Isso fica evidente nas competências específicas que o DCT estabelece para o ensino de Geografia no Ensino Fundamental:

1) utilizar os conhecimentos geográficos para compreender a interação entre sociedade e natureza, exercitando o interesse, a investigação e a resolução de problemas; 2) estabelecer conexões entre diferentes temas do conhecimento geográfico, reconhecendo a relevância dos objetos técnicos na compreensão das formas como os seres humanos utilizam os recursos naturais ao longo da história; 3) desenvolver autonomia e senso crítico para aplicar o raciocínio geográfico na análise da ocupação humana e da produção do espaço, considerando os princípios de analogia, conexão, diferenciação, distribuição, extensão, localização e ordem; 4) desenvolver o pensamento espacial por meio do uso das linguagens cartográficas e iconográficas, de diferentes gêneros textuais e das geotecnologias, para a resolução de problemas relacionados às informações geográficas; 5) empregar processos, práticas e procedimentos investigativos para compreender os contextos natural, social, econômico, político e técnico-científico-informacional, avaliando ações e propondo perguntas e soluções — inclusive tecnológicas — para questões que demandem conhecimentos científicos da Geografia; 6) construir argumentos com base em informações geográficas, debatendo e defendendo ideias e pontos de vista que promovam a consciência socioambiental e o respeito à biodiversidade e ao outro, sem qualquer tipo de preconceito; 7) agir, individual e coletivamente, com respeito, autonomia, responsabilidade, flexibilidade, resiliência e determinação, propondo ações voltadas às questões socioambientais, pautadas em princípios éticos, democráticos, sustentáveis e solidários. (Tocantins, 2019, p. 19)

Observa-se, desse modo, que no DCT do Ensino Fundamental há apenas duas menções à aula campo. Estas aparecem como sugestões pedagógicas que indicam a importância da observação do espaço vivido pelos estudantes. A primeira, referente à disciplina de Geografia no 3º ano do Ensino Fundamental, ao longo do 4º bimestre, recomenda a realização de trabalho de campo pelas ruas da cidade para observar os impactos ambientais e o destino do lixo, além do mapeamento da rede hídrica local. Essas atividades têm o objetivo de promover a reflexão dos estudantes sobre seus hábitos de consumo e os problemas ambientais relacionados ao uso

da água e à geração de resíduos, incentivando a construção de propostas para o consumo consciente (Tocantins, 2019).

O currículo de Geografia, em contrapartida, deve incorporar o desenvolvimento do pensamento geográfico como eixo estruturante. Isso é fundamental para que os estudantes compreendam os desafios do mundo atual, questionem os fenômenos socioespaciais e contribuam, de forma crítica e consciente, para a construção de soluções frente a problemas como as mudanças climáticas, a gestão dos recursos naturais, o ordenamento territorial e o planejamento urbano voltado à sustentabilidade (Terra, 2024).

A segunda menção refere-se ao 6º ano, ao longo do 4º bimestre, objetivando tratar das relações entre sociedade e natureza, orienta que o ensino parta da realidade local, incentivando a análise da ocupação humana, da biodiversidade e dos impactos ambientais na região em que os alunos vivem. As práticas sugeridas envolvem a construção de mapas e gráficos sobre o consumo dos recursos hídricos, as características do relevo, do solo e da hidrografia local, promovendo uma compreensão crítica das transformações ambientais (Tocantins, 2019).

Em vista disso, é possível analisar que a limitada presença da aula campo no documento evidencia uma subutilização dessa metodologia que é essencial para a construção de conhecimentos geográficos significativos e contextualizados, sobretudo no Ensino Fundamental. Além disso, o fato de a aula de campo aparecer apenas no final dos últimos bimestres e em contextos muito específicos pode indicar uma visão restrita sobre seu potencial pedagógico, limitando seu uso a momentos pontuais, em vez de considerá-la uma prática contínua e integrada ao planejamento das aulas.

Na mesma direção, a BNCC também faz apenas duas menções à aula campo - neste caso, não somente em seção do documento voltada ao Ensino Fundamental, mas em sua íntegra. Isto é, utilizando o termo “trabalho de campo”, a primeira menção ocorre no trecho geral da área de Ciências Humanas, na seção 4.4, que trata do Ensino Fundamental – Anos Iniciais (Brasil, 2018). Nesse contexto, o trabalho de campo é destacado como uma prática pedagógica essencial para valorizar e problematizar as vivências e experiências individuais e familiares dos alunos, usando métodos como entrevistas, observação e registros. A proposta ressalta que essas atividades devem ocorrer em diversos ambientes educativos, como praças, parques e museus, reforçando o papel do trabalho de campo na construção de habilidades investigativas, pensamento crítico e criativo desde as primeiras etapas da escolarização.

A segunda menção específica ao trabalho de campo aparece na subseção 4.4.1.1, que discorre sobre Geografia no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, unidades temáticas, objetos

de conhecimento e habilidades (Brasil, 2018). Aqui, a aula campo é descrita como uma prática pedagógica que envolve a observação direta e a problematização do espaço vivido, incentivando os alunos a desenvolverem noções de pertencimento, localização e organização das experiências vividas em diferentes ambientes. O texto destaca a importância da aula campo para a alfabetização cartográfica e para o desenvolvimento do pensamento espacial, ampliando as escalas de análise geográfica e possibilitando a compreensão crítica das relações entre sociedade, natureza e cultura.

Em ambas as ocorrências, a aula campo é tratada como estratégia metodológica que amplia a aprendizagem significativa e promove o protagonismo dos estudantes, mas o documento concentra essa ênfase principalmente no Ensino Fundamental – Anos Iniciais, com pouca menção à continuidade dessas práticas nos anos finais ou em outras etapas educacionais. Assim, pode-se observar que, apesar do reconhecimento conceitual do valor do trabalho de campo para o ensino de Ciências Humanas e Geografia, o documento apresenta uma abordagem ainda genérica e limitada em termos de detalhamento prático e operacionalização dessa metodologia no currículo escolar.

Ou seja, apesar da relevância da aula campo para a aprendizagem significativa, conforme evidenciado por Neves (2015), que destaca sua função ativa e integrada ao ensino, percebe-se que o campo constitui uma lacuna importante na BNCC e no DCT. Essa omissão não parece fortuita, mas evidência, em última instância, a incidência da lógica mercadológica na conformação do currículo nacional.

Percebe-se aqui que essa ausência se alinha à análise crítica de Michael Apple (2001), que revela como a educação, submetida às políticas neoliberais, vem sendo moldada por processos de mercantilização. A educação passa, assim, a ser tratada como um produto de mercado, o que contribui para a despolitização do projeto político-pedagógico, restringindo sua dimensão crítica e emancipatória.

Cabe destacar também que a política curricular proposta pelos documentos analisados traz consigo uma série de contradições, especialmente no que tange à padronização dos conteúdos e das competências que devem ser trabalhados uniformemente em todas as escolas brasileiras. Lopes e Macedo (2011) lembram que o currículo não é apenas uma prescrição técnica, mas uma construção social, política e histórica, permeada por disputas de poder acerca de quais saberes são considerados legítimos e relevantes. Neste sentido, a BNCC e o DCT, ao buscar uma homogeneização do currículo, impõe diretrizes que limitam a autonomia

pedagógica e a diversidade das práticas educativas, transformando o currículo num instrumento de controle do conhecimento escolar.

Esse cenário favorece uma formação técnica e profissionalizante limitada, refletindo a precarização do ensino público, enquanto as escolas privadas mantêm currículos mais robustos e diversificados, especialmente nas disciplinas científicas e humanísticas, ampliando a desigualdade educacional (Cássio; Goulart, 2022). Nesse processo, a autonomia local, a diversidade cultural e as especificidades regionais são suprimidas, como assinalam Dourado e Oliveira (2018), em virtude da centralização curricular que concentra o controle nas mãos de planejadores nacionais, sustentada por mecanismos como financiamento, gestão centralizada, avaliação padronizada e formação docente alinhada.

Assim, gerando políticas curriculares pautadas na eficiência, padronização e homogeneização (Bezerra; Almeida; Lins, 2024). Portanto, é possível inferir que a invisibilização da aula campo no documento curricular não é um simples esquecimento pedagógico, mas sim um reflexo da lógica neoliberal que reduz a educação a um produto padronizado, subtraindo possibilidades de práticas educacionais que dialoguem com a realidade concreta dos alunos e promovam o pensamento crítico e a autonomia, pilares essenciais para a formação cidadã plena.

Mais além, a pedagogia de Paulo Freire oferece importantes fundamentos teórico-metodológicos para a Geografia escolar, principalmente por sua valorização da realidade vivida e da experiência dos sujeitos em seus territórios (Suess; Leite, 2017). Para Freire (2005), o processo educativo deve partir do contexto concreto do educando, princípio que dialoga diretamente com o conceito geográfico de lugar, entendido como espaço vivido, permeado por significados, afetos e relações sociais. Ao propor uma educação dialógica e problematizadora, Freire rompe com a lógica verticalizada do ensino tradicional e aproxima-se das vertentes humanista e crítica da Geografia, que compreendem o espaço como construção histórica e social, produzida por relações de poder e conflito (Suess; Leite, 2017).

Nesse sentido, ao afirmar que a leitura da palavra deve ser precedida pela leitura do mundo, Freire oferece uma forte base epistemológica para um ensino de Geografia que reconhece as múltiplas dimensões do espaço - cultural, histórica, política e afetiva - como constitutivas do conhecimento geográfico (Freire, 2001; Suess; Leite, 2017). A centralidade do diálogo, da escuta e do reconhecimento dos saberes populares reforça a necessidade de práticas pedagógicas que valorizem a diversidade territorial e promovam a formação de sujeitos críticos,

capazes de compreender e intervir no espaço em que vivem, superando abordagens meramente descritivas ou tecnicistas.

Freire (1996) propõe, desse modo, uma educação comprometida com a transformação social, fundada no diálogo, no reconhecimento dos saberes dos educandos e na compreensão dos sujeitos como históricos, inacabados e educáveis. Seu humanismo, de caráter sobretudo político, reafirma que é na articulação entre mundo vivido e conhecimento sistematizado que se constrói uma prática pedagógica efetivamente crítica e emancipadora (Suess; Leite, 2017). Essa perspectiva tensiona diretamente currículos normativos e reforça o papel da aula de campo como mediação fundamental entre teoria, território e experiência.

Nesse contexto, cabe destacar que, no tocante à aula campo no município de Palmas, dois programas educacionais têm promovido a articulação entre teoria e prática, por meio de atividades pedagógicas que extrapolam os limites da sala de aula e potencializam o aprendizado dos estudantes do ensino fundamental. Na ETI Luiz Gonzaga, o projeto *Trilha do Saber: Conexão com a Natureza*² oportuniza aos alunos do 5º ao 7º ano uma vivência no Parque Cesamar, com dinâmicas educativas e recreativas voltadas à exploração do bioma Cerrado, promovendo o aprofundamento dos conhecimentos em Ciências e Geografia.

De modo complementar, na Escola Municipal Henrique Pinheiro Talone, estudantes do 9º ano participam de uma atividade prática sobre as fases reprodutivas do milho, orientada por técnicos do Projeto Germinar³. A proposta tem como foco o ensino do processo produtivo agrícola e o estímulo à alimentação saudável por meio do cultivo de alimentos no espaço escolar. Ambos os projetos adotam metodologias ativas, fortalecem o protagonismo estudantil e reforçam a conexão entre o currículo escolar e a realidade vivida pelos educandos, ressignificando o sentido da aprendizagem.

3.4 EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PALMAS-TO

A Rede Municipal de Ensino de Palmas é composta por 82 unidades escolares, incluindo Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs) e escolas de Ensino Fundamental, organizadas em regime de tempo parcial e integral. Desse total, 20 escolas ofertam Educação Integral, sendo seis classificadas como ETIs padrão. Como destacado anteriormente, a presente pesquisa teve como locus cinco dessas seis ETIs padrão, selecionadas por sua

² Disponível em: <https://www.palmas.to.gov.br/eti-luiz-gonzaga-promove-aula-de-campo-interdisciplinar-no-parque-cesamar/>. Acesso em: 15 mai. 2025.

³ Disponível em: <https://www.palmas.to.gov.br/projeto-germinar-promovera-aula-de-campo-sobre-manejo-das-culturas-de-milho-e-abacaxi/>. Acesso em: 15 mai. 2025.

representatividade no âmbito da política educacional do município e por estarem distribuídas em diferentes regiões de Palmas.

Dito isso, a política de Educação Integral no município consolidou-se como um dos principais eixos estruturantes da rede municipal de ensino a partir da primeira década dos anos 2000. Conforme analisa Souza (2023), sua implementação esteve inserida em um amplo processo de reorganização da educação municipal, marcado pela expansão da oferta educacional, pela ampliação do acesso e pela busca da melhoria da qualidade do ensino público. Diferentemente de iniciativas pontuais voltadas exclusivamente à ampliação da jornada escolar, a proposta desenvolvida em Palmas foi concebida como uma política pública sistêmica, articulando planejamento, gestão, financiamento, infraestrutura, currículo, formação docente e organização dos espaços educativos. Para o autor, essa perspectiva permitiu compreender a Educação Integral como parte de um projeto educacional mais amplo, voltado à garantia do direito à educação e ao desenvolvimento pleno dos estudantes.

Nessa direção, Souza (2023) destaca que a experiência palmense dialoga diretamente com o legado de Anísio Teixeira, ao compreender que a ampliação do tempo de permanência dos estudantes na escola constitui apenas um dos elementos necessários à efetivação da Educação Integral. Sob essa perspectiva, a qualidade da educação depende da integração entre diferentes dimensões do sistema educacional, exigindo investimentos em infraestrutura física, valorização dos profissionais da educação, organização curricular, gestão democrática, formação continuada e condições adequadas para o desenvolvimento das práticas pedagógicas. Assim, a Educação Integral deixa de ser compreendida apenas como extensão da carga horária escolar e passa a constituir uma política articulada de formação humana.

Outro aspecto evidenciado pelo autor refere-se à continuidade administrativa como elemento fundamental para a consolidação dessa política pública. Ao reconstruir a trajetória da Educação Integral em Palmas entre 2004 e 2018, Souza (2023) demonstra que a manutenção de diretrizes educacionais ao longo de diferentes gestões possibilitou a institucionalização de ações voltadas à ampliação da rede de atendimento, à construção das Escolas de Tempo Integral, ao fortalecimento da gestão educacional e à implementação de mecanismos permanentes de planejamento e acompanhamento das políticas públicas. Tal continuidade permitiu que a Educação Integral deixasse de constituir uma ação isolada de governo para assumir características de política pública educacional.

Nesse contexto, a organização das Escolas de Tempo Integral foi concebida para responder às demandas de uma formação que contemplasse diferentes dimensões do

desenvolvimento humano. Segundo Souza (2023), a proposta buscou integrar conhecimentos científicos, culturais, esportivos e artísticos, compreendendo a escola como espaço de formação cidadã, convivência democrática e desenvolvimento integral dos estudantes. Essa concepção aproxima-se da perspectiva de formação omnilateral, ao reconhecer que o processo educativo ultrapassa a dimensão cognitiva e envolve aspectos sociais, culturais, éticos, políticos e afetivos, exigindo a reorganização dos tempos, dos espaços e das práticas escolares.

Ao mesmo tempo, Souza (2023) ressalta que a implementação da Educação Integral não ocorre de forma linear, mas é permeada por disputas políticas, desafios administrativos e diferentes concepções de educação. Dialogando com Alves (2012 apud Souza, 2023), o autor evidencia que a construção de políticas educacionais envolve processos de negociação, consensos e dissensos, o que torna sua efetivação dependente das condições materiais, institucionais e políticas existentes em cada contexto. Dessa forma, embora a política municipal tenha estabelecido diretrizes voltadas à formação integral dos estudantes, sua concretização no cotidiano escolar depende da capacidade das unidades de ensino de traduzirem esses princípios em práticas pedagógicas efetivas.

Essa discussão apresenta estreita relação com o objeto da presente pesquisa. Se, por um lado, a política educacional de Palmas estabelece a Educação Integral como princípio orientador da organização escolar, por outro, torna-se necessário compreender como esses pressupostos se materializam nas práticas desenvolvidas nas Escolas de Tempo Integral. É nesse cenário que se insere a análise da aula de campo como metodologia ativa no ensino de Geografia, uma vez que essa estratégia pedagógica dialoga diretamente com os fundamentos da Educação Integral ao favorecer a contextualização dos conteúdos, a articulação entre teoria e prática, a leitura crítica do território e o protagonismo dos estudantes. Assim, investigar a presença da aula de campo nas ETIs de Palmas permite compreender em que medida os princípios da política educacional municipal têm se traduzido em experiências concretas de ensino e aprendizagem.

Embora a experiência de Palmas represente um importante avanço na institucionalização da Educação Integral, a literatura evidencia que essa política também é atravessada por contradições históricas e sociais que merecem ser problematizadas. Nesse sentido, diferentes autores apontam que a escola de tempo integral não pode ser analisada apenas como ampliação da jornada escolar, mas como uma política marcada por disputas de concepção e por diferentes funções atribuídas à escola pública, carregando em sua constituição elementos históricos e sociais que revelam uma função ambígua (Castro; Lopes, 2011). Como aponta Paro (1988), a origem da formação integral no Brasil remonta aos internatos privados

destinados às elites, onde a educação era parte de um projeto de manutenção de privilégios de classe. Com o tempo, esse modelo foi adaptado para atender às classes populares, assumindo um papel que extrapola o pedagógico ao buscar responder a questões sociais mais amplas.

Inspirado nas “instituições totais” de Goffman (1974), o modelo integral carrega traços de controle social e isolamento, revelando uma intenção de tutela sobre a infância pobre, antes vista como ameaça à ordem social. Arroyo, citado por Lunkes (2004), observa que o tempo integral, antes privilégio das elites, passou a ser um mecanismo de contenção e vigilância sobre os dominados. A partir disso, a escola deixa de ser apenas espaço de aprendizagem e passa a exercer uma função de guarda, assumindo parte do papel de instituições assistenciais que falharam em “ressocializar” as populações marginalizadas (Paro, 1988).

Lopes (1999) aprofunda a crítica ao situar a escola de tempo integral no interior das estratégias do Estado capitalista democrático, que busca preservar a ordem por meio de políticas sociais seletivas, voltadas à integração mínima dos sujeitos no sistema, mas que mantêm as desigualdades estruturais. Nesse contexto, a função da escola é ambígua: educa e cuida, mas também regula, disciplina e reproduz a lógica da dominação de classes (Castro; Lopes, 2011).

As análises de Castro e Lopes (2011) reforçam essa perspectiva ao apontarem que, nas percepções de professores, alunos e famílias, a escola de tempo integral é compreendida mais como um espaço de proteção social do que de formação crítica. Associada à ideia de compensação da ausência de políticas públicas estruturantes, essa escola responde a carências sociais, mas sem romper com o modelo reprodutivista. Assim, permanece o desafio de pensar uma escola integral que não apenas estenda o tempo de permanência dos estudantes, mas que amplie efetivamente seu direito à educação como prática emancipatória.

Em outra perspectiva, a educação integral deve ser concebida como uma política de direito, tal como aponta Santos (2024), ao revelar os fundamentos históricos de um país construído sobre práticas de subjugação, exploração contínua e marginalização das camadas populares, evidenciando que a educação no Brasil, sob uma ótica crítica, tem operado, em diversos momentos, como ferramenta de perpetuação das desigualdades. Isto é, em vez de promover a equidade, tem atendido, prioritariamente, aos interesses de grupos dominantes que dificultam a efetivação de uma escola pública, inclusiva e comprometida com a qualidade para todos.

Assim, a concepção de educação integral ultrapassa a ideia de ampliação da jornada escolar, assumindo um caráter omnilateral, ao contemplar as múltiplas dimensões do ser humano - cognitiva, afetiva, corporal, estética, ética, política, entre outras (Santos, 2024). Mais

do que mera transmissão de saberes, essa concepção visa à emancipação dos sujeitos e à construção de uma sociedade solidária, justa e democrática. Como destaca Saviani (2007), a educação é, inevitavelmente, um ato político: pode tanto reforçar as estruturas opressoras quanto ser instrumento de libertação e transformação social.

Nesse sentido, a efetivação da educação integral em tempo integral como direito universal é um passo essencial para garantir a equidade no acesso à formação humana plena, especialmente para crianças, jovens e adultos pertencentes à classe trabalhadora. Isso requer investimentos públicos consistentes, o fortalecimento da justiça curricular e a formação político-pedagógica dos profissionais da educação. Tais ações são fundamentais para superar a lógica excludente e fragmentada que caracteriza a estrutura educacional sob a racionalidade do capital. A escola pública, nesse cenário, deve se afirmar como espaço de democratização do acesso aos bens culturais, científicos e sociais, contribuindo para o desenvolvimento integral dos sujeitos e para a construção de novos horizontes de cidadania.

Com base na perspectiva freireana, a educação é compreendida como um processo histórico, ontológico e intencional, no qual a prática pedagógica se funda na liberdade e na reflexão crítica. Para Paulo Freire, educar é um ato de humanização e de compromisso ético com a transformação do mundo. Dessa forma, a educação integral se opõe à lógica bancária, tradicional e fragmentada, por reconhecer o educando como um ser único, situado em sua realidade concreta, portador de saberes, experiências e potencialidades.

Ao promover todas as dimensões da formação humana e rejeitar práticas seletivas e excludentes, a proposta de educação integral propõe uma reorganização profunda dos tempos e espaços escolares. Parte do princípio de que cada etapa da vida tem suas especificidades e deve ser reconhecida nos processos educativos. Essa abordagem rompe com modelos obsoletos e hierarquizantes, propondo práticas pedagógicas sensíveis à diversidade dos sujeitos, seus contextos e ritmos de aprendizagem. Dessa forma, a educação integral se afirma não apenas como metodologia ou modelo pedagógico, mas como uma estratégia ética e política de combate às desigualdades estruturais e de promoção de uma sociedade mais humanizada.

4 CAMINHO METODOLÓGICO

A pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, com o suporte de dados quantitativos. Essa escolha metodológica esteve fundamentada na necessidade de compreender os sentidos atribuídos por professores de Geografia às práticas de campo vivenciadas ao longo de sua formação inicial e continuada, bem como de analisar como tais experiências se materializam em sua atuação docente no contexto das escolas públicas.

Nessa perspectiva, a investigação orientou-se pela Análise de Conteúdo, conforme proposta por Bardin (1977), entendida como um procedimento que possibilita o exame sistemático e interpretativo dos dados, em articulação com o referencial teórico adotado. Dessa forma, na seção abaixo, apresentamos os fundamentos teóricos da Análise de Conteúdo, com destaque para as contribuições de Bardin.

Em seguida, detalhamos as etapas do percurso investigativo, que envolveram a revisão bibliográfica, a seleção das escolas e dos sujeitos participantes, a elaboração dos instrumentos de coleta de dados e a análise dos Projetos Político-Pedagógicos e dos questionários aplicados.

4.1 RETOMANDO OS PASSOS DE BARDIN

Valle e Ferreira (2024) observam que o percurso metodológico ocupa papel essencial no desenvolvimento de uma investigação, uma vez que é ele que assegura consistência, originalidade e credibilidade científica ao estudo. É nessa etapa que o pesquisador define e organiza os procedimentos que orientam o caminho da pesquisa, especialmente no que diz respeito à produção e ao tratamento dos dados, exigindo clareza e precisão para não comprometer os resultados. Desse modo, apontam que os métodos qualitativos, sobretudo a análise de conteúdo (AC) de documentos e similares, têm se apresentado como um dos métodos mais empregados nos estudos do campo educacional.

Em perspectiva convergente, Janis (1982) entende que a análise de conteúdo oferece instrumentos rigorosos para descrever o conteúdo de diferentes formas de comunicação, como jornais, programas de rádio, filmes, conversas cotidianas e associações livres verbalizadas. Assim, o método consiste, fundamentalmente, na classificação dos elementos presentes na comunicação a partir de um conjunto de categorias previamente definidas e adequadas ao objeto de análise

Neste sentido, é possível compreender, seguindo a perspectiva de Godoy (1995), que a pesquisa qualitativa:

(...) não procura enumerar e/ou medir os eventos estudados, nem emprega instrumental estatístico na análise dos dados. Parte de questões ou focos de

interesses amplos, que vão se definindo à medida que o estudo se desenvolve. Envolve a obtenção de dados descritivos sobre pessoas, lugares e processos interativos pelo contato direto do pesquisador com a situação estudada, procurando compreender os fenômenos segundo a perspectiva dos sujeitos, ou seja, dos participantes da situação em estudo. (Godoy, 1995, p. 58)

No que diz respeito à AC, de acordo com Moraes (1999), esta abordagem metodológica pode ser utilizada na pesquisa para descrever e interpretar diferentes tipos de comunicações. Esse procedimento, ao possibilitar descrições sistematizadas de natureza qualitativa ou quantitativa, contribui para uma releitura das mensagens, permitindo alcançar uma compreensão mais aprofundada de seus significados, ultrapassando o nível de uma leitura superficial ou convencional.

Para Bardin (1977, p. 42), por seu turno, Análise de Conteúdo constitui, portanto, um conjunto de técnicas voltadas à investigação das comunicações, com o objetivo de, por meio de procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição das mensagens, produzir “indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

Em torno disso, Cardoso, Oliveira e Ghelli (2021) compreendem que a Análise de Conteúdo assume relevância significativa nas pesquisas do campo social, uma vez que possibilita uma abordagem aprofundada da subjetividade, ao considerar a inexistência de neutralidade na relação entre pesquisador, objeto de estudo e contexto. Esse aspecto, contudo, não compromete sua validade nem seu rigor científico, pois se trata de uma metodologia estruturada, pautada em princípios e procedimentos sistematizados.

Nesta direção, os autores (Idem) observam que, para compreender os sentidos de um texto, é necessário ir além do que está explicitamente expresso, levando em conta também o autor, o público a quem se destina, os modos de codificação e veiculação da mensagem, bem como o contexto no qual a comunicação ocorre. Tal reflexão também é tecida por Moraes (1999):

O contexto dentro do qual se analisam os dados deve ser explicitado em qualquer Análise de Conteúdo. Embora os dados estejam expressos diretamente no texto, o contexto precisa ser reconstruído pelo pesquisador. Isto estabelece certos limites. Não é possível incluir, nessa reconstrução, todas as condições que coexistem, precedem ou sucedem a mensagem, no tempo e no espaço. Não existem limites lógicos para delimitar o contexto da análise. Isto vai depender do pesquisador, da disciplina e dos objetivos propostos para a investigação, além da natureza dos materiais sob análise. (Moraes, 1999, p. 3)

Assim, de acordo com Bardin (1977), a base empírica da análise de conteúdo pode abranger qualquer tipo de material proveniente de processos comunicativos, sejam eles verbais ou não verbais, como por exemplo:

a) Materiais escritos: diários, agendas, cartas, respostas a questionários e testes, jornais, livros, anúncios publicitários, folhetos, cartazes, textos jurídicos, obras literárias e comunicações internas de organizações;

b) Produções orais: entrevistas, palestras, discursos e exposições;

c) Elementos icônicos: sinais, gráficos, imagens, fotografias, filmes, pinturas, entre outros;

d) Outros sistemas semióticos: música, dança, vestuário, expressões corporais, gestos, comportamentos sociais diversos (como rituais e normas de etiqueta), além de manifestações culturais como arte, mitos e estereótipos.

Entretanto, Cardoso, Oliveira e Ghelli (2021) ressaltam que esses materiais são recebidos pelo pesquisador em seu estado bruto, contendo apenas o conteúdo manifesto e explicitamente expresso das mensagens, o qual constitui a etapa inicial do processo analítico. Todavia, tais dados não apresentam significado intrínseco por si só, exigindo um tratamento sistemático e rigoroso por parte do analista, de modo a possibilitar a apreensão de seus sentidos implícitos ou subjacentes. Nesse processo, a contextualização assume papel essencial, pois é ela que sustenta uma interpretação mais consistente e adequada dos significados produzidos.

Dito isso, ao aprofundarmos na metodologia bardiniana, é imprescindível destacar que a Análise de Conteúdo, segundo Laurence Bardin (1977), compreende diferentes técnicas, como a análise categorial, do discurso, de avaliação, de enunciação, de expressão e das relações. Para a autora,

Pertencem, pois, ao domínio da análise de conteúdo, todas as iniciativas que, a partir de um conjunto de técnicas parciais, mas complementares, consistam na explicitação e sistematização do conteúdo das mensagens e da expressão deste conteúdo, com o contributo de índices passíveis ou não de quantificação, a partir de um conjunto de técnicas, que embora parciais, são complementares. (Bardin, 1977, p. 42)

Sendo assim, para a realização da AC, Bardin (1977) propõe três etapas fundamentais: a pré-análise, a exploração do material e o tratamento dos resultados, que envolve a inferência e a interpretação dos dados.

A pré-análise corresponde à etapa inicial da Análise de Conteúdo, dedicada à organização do material empírico e à definição dos primeiros encaminhamentos da investigação. Conforme proposto por Bardin (Idem), essa fase se estrutura em quatro momentos

principais: a leitura flutuante, a seleção dos documentos, a reformulação de objetivos e hipóteses e a construção de indicadores analíticos.

A leitura flutuante consiste em um contato inicial, mais livre e exploratório com o material, permitindo ao pesquisador apreender impressões gerais e levantar pistas interpretativas. A partir dessa aproximação, torna-se possível realizar a escolha dos documentos que irão compor o corpus da pesquisa. Nesse processo, devem ser observados critérios como a exaustividade, garantindo que nenhum material relevante seja excluído; a homogeneidade, que possibilita a comparação entre os dados; e a pertinência, assegurando a coerência entre os documentos selecionados e os objetivos do estudo (Bardin, 1977).

Como destacam Sousa e Santos (2020), essa etapa também envolve um movimento de sistematização das ideias iniciais, no qual o pesquisador organiza o material de forma a identificar regularidades, aproximações e divergências, contribuindo para o refinamento do problema de pesquisa. Nesse sentido, a pré-análise não se restringe a uma preparação técnica, mas constitui um momento fundamental de construção do percurso analítico e de alinhamento entre os dados coletados e os objetivos investigativos.

Na sequência, a Análise de Conteúdo envolve a etapa de exploração do material, voltada à organização sistemática dos dados por meio de processos de categorização. Nessa fase, o corpus é examinado de forma mais detalhada, tendo como referência as hipóteses formuladas e o aporte teórico da pesquisa, o que possibilita um aprofundamento analítico consistente (Mozzato; Grzybovski, 2011).

A definição das categorias decorre da identificação de elementos que apresentam proximidades de sentido, permitindo sua organização em agrupamentos analíticos. Assim, a análise categorial implica decompor o material em unidades menores - como termos, expressões ou temas recorrentes - e, posteriormente, reorganizá-las em conjuntos interpretativos. A frequência ou repetição de determinados elementos pode orientar esse processo, contribuindo para a construção das unidades de registro e das categorias iniciais (Bardin, 1977). Ressalta-se, ainda, que essas categorias podem ser previamente estabelecidas ou emergir a partir do próprio material empírico (Idem).

Nessa perspectiva, Sousa e Santos (2020) destacam que a exploração do material envolve um movimento analítico contínuo, no qual o pesquisador articula os dados, identifica padrões e tensiona aproximações e divergências, favorecendo a produção de interpretações mais densas.

Por fim, a etapa de tratamento dos resultados compreende as inferências e interpretações, voltadas à atribuição de sentido aos dados para além de sua dimensão imediata. Trata-se de um processo em que o pesquisador busca apreender significados subjacentes ao material analisado, relacionando-os ao referencial teórico adotado (Silva; Fossá, 2015). Nesse contexto, a inferência pode ser entendida como uma operação lógica que permite estabelecer conclusões a partir de sua articulação com proposições previamente reconhecidas (Bardin, 1977).

4.2 TRAJETÓRIA DA PESQUISA

A trajetória metodológica da pesquisa foi delineada à luz da Análise de Conteúdo, conforme sistematizada por Bardin (1977), organizada a partir das etapas de pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, articuladas com o referencial teórico e os dados empíricos. A escolha desse procedimento metodológico foi realizada ao passo que possibilitou compreender a aula de campo como prática pedagógica no ensino de Geografia, considerando seus tensionamentos frente a um currículo de caráter prescritivo, como a BNCC, e às condições concretas de sua realização no contexto escolar.

A pré-análise constituiu o momento inicial de organização da investigação. Nessa etapa, realizou-se a revisão bibliográfica acerca da formação docente, das metodologias ativas e da aula de campo no ensino de Geografia, permitindo a construção de um quadro teórico-analítico alinhado à perspectiva de valorização da experiência, da observação e da relação com o território vivido. Concomitantemente, procedeu-se à seleção das escolas que compuseram o lócus empírico da pesquisa.

Assim, a investigação foi desenvolvida no município de Palmas-TO, tendo como campo empírico cinco Escolas de Tempo Integral (ETIs) da rede municipal de ensino: Escola Municipal de Tempo Integral Anísio Spínola Teixeira, Escola Municipal de Tempo Integral Caroline Campelo Cruz da Silva, Escola Municipal de Tempo Integral Eurídice Ferreira de Mello, Escola Municipal de Tempo Integral Padre Josimo Tavares e Escola Municipal de Tempo Integral Professora Margarida Lemos Gonçalves.

Já a escolha pelas ETIs relaciona-se ao objeto de estudo, na medida em que consideramos que a função social da escola é compreendida como um mecanismo fundamental para promover a formação de indivíduos capazes de exercer plenamente sua cidadania (Castro; Lopes, 2011). Nas escolas de tempo integral, essa perspectiva ultrapassa a mera ampliação da jornada escolar, ao considerar o desenvolvimento humano em suas múltiplas dimensões e

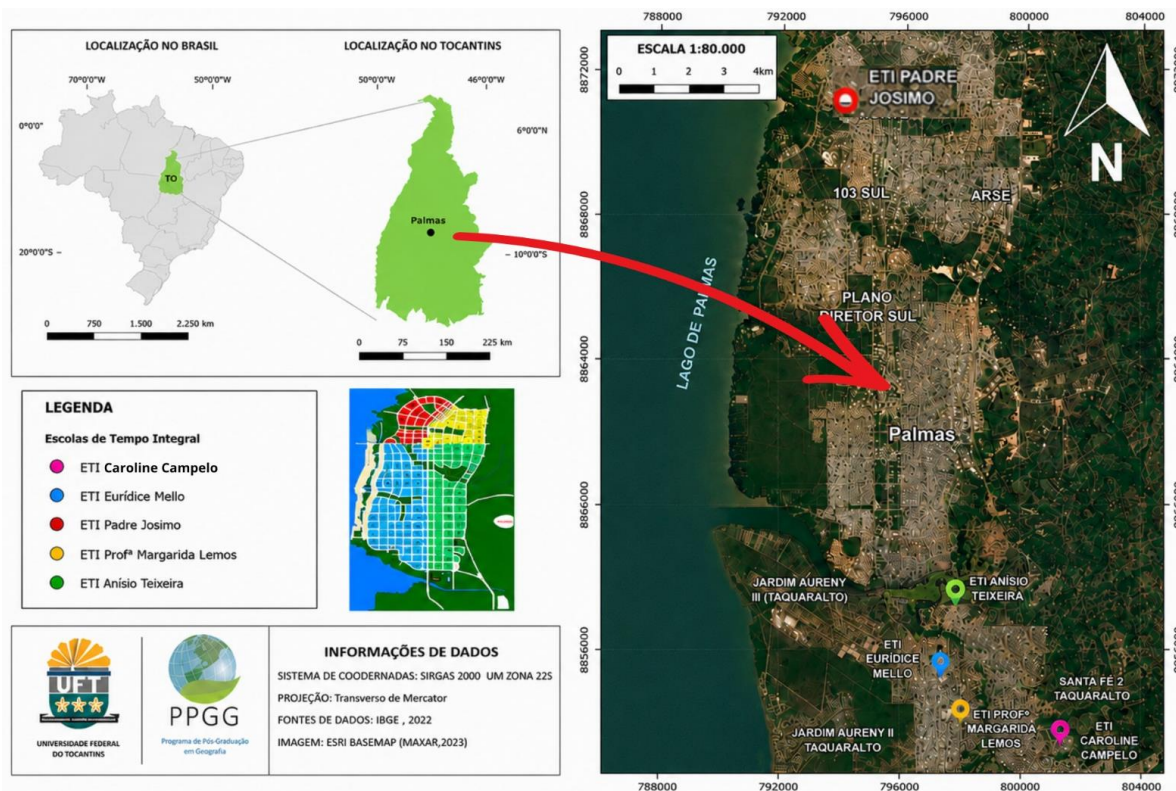
orientar-se para a emancipação e a construção de uma sociedade mais justa. Nesse sentido, como afirma Saviani (2007), a educação possui caráter político, podendo tanto reproduzir desigualdades quanto promover transformação social.

Além disso, a seleção dessas escolas considerou a diversidade socioespacial do município, contemplando unidades situadas em diferentes regiões da cidade, marcadas por distintas dinâmicas territoriais. Tal escolha possibilitou uma análise comparativa das condições institucionais, pedagógicas e territoriais que atravessam a realização da aula de campo, especialmente em contextos onde se evidenciam desigualdades socioespaciais, como demonstrado no mapa do lócus de pesquisa abaixo.

A priori, observa-se que o mapa ilustrado na Figura 1 apresenta a distribuição espacial das cinco escolas de tempo integral selecionadas para a pesquisa em Palmas, evidenciando sua localização em diferentes setores da cidade e a diversidade socioespacial contemplada. Tal distribuição permite analisar a implementação da aula de campo no ensino de Geografia em contextos territoriais distintos.

Já as figuras 2 a 6, inseridas no capítulo subsequente, registram visualmente as instituições, incluindo suas fachadas, acessos e entornos imediatos, proporcionando informações sobre a infraestrutura escolar e a inserção das escolas no tecido urbano. Cabe reiterar que esses registros contribuem para compreender as condições físicas e ambientais que podem influenciar as práticas pedagógicas, bem como as particularidades de cada contexto escolar no desenvolvimento das atividades de campo.

Figura 1 - Localização geográfica das Escolas de Tempo Integral selecionadas para a pesquisa em Palmas-TO



Elaboração: Leydiane Gomes Cruz, 2026. Fonte: Google Earth (Imagem de 12/05/2026).

Dito isso, ainda na etapa da pré-análise, realizou-se a seleção dos sujeitos da pesquisa, sendo estes: professores de Geografia, gestores escolares, supervisores pedagógicos, secretária Municipal de Educação e estudantes do Ensino Fundamental II. A diversidade de atores decorre da busca de apreender diferentes perspectivas sobre a aula de campo, entendida não apenas como prática docente, mas como fenômeno atravessado por dimensões institucionais e curriculares.

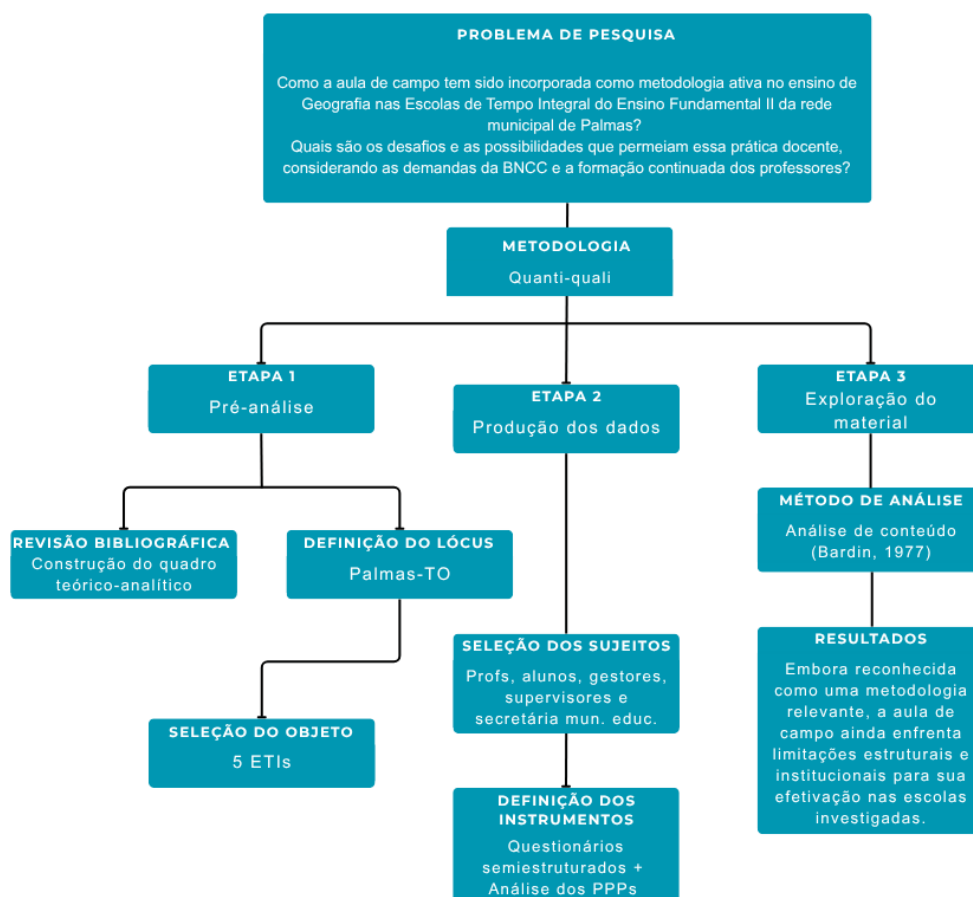
Para extrair tais perspectivas, optou-se por uma produção dos dados através da elaboração e aplicação de questionários semiestruturados, construídos de modo a captar tanto aspectos objetivos quanto percepções, experiências e desafios relacionados à realização da aula de campo. Paralelamente, realizou-se a análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) das instituições, com o intuito de identificar em que medida essa prática se encontra prevista, incentivada ou até mesmo silenciada nas diretrizes escolares, especialmente frente às orientações curriculares da BNCC e do DCT.

Prosseguindo para a etapa de exploração do material, foram desenvolvidos procedimentos de categorização de cada resposta, orientados pelas questões de pesquisa e pelo

referencial teórico adotado. Isto é, o material empírico foi decomposto em unidades de registro e organizado em categorias analíticas, definidas tanto a priori quanto a partir da leitura do corpus, evidenciando o caráter processual e interpretativo da análise - característico de pesquisas qualitativas.

Por fim, a etapa de tratamento dos resultados consistiu na análise dos questionários e na interpretação dos dados, à luz do referencial teórico mobilizado. Logo, buscando compreender se e como a aula de campo vem sendo implementada no ensino de Geografia nas ETIs investigadas, bem como os limites e possibilidades de sua realização, considerando os condicionantes institucionais, materiais, formativos e sociais que incidem sobre a prática docente. Abaixo, é possível visualizar um fluxograma da pesquisa realizada:

Figura 2 – Fluxograma da pesquisa



Fonte: Elaboração própria (2026).

5 DISCUSSÕES E RESULTADOS

5.1 ANÁLISE DOS PROJETOS POLÍTICO PEDAGÓGICOS (PPPs)

Nesta seção, apresentamos a análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs)⁴ das escolas investigadas, desenvolvida no âmbito da etapa de análise documental da pesquisa. Os documentos são referentes ao ano letivo de 2025 - com exceção da ETI Professora Margarida Lemos Gonçalves, cujo PPP refere-se ao ano de 2024.

Os PPPs são aqui compreendidos como documentos que expressam as diretrizes, concepções e intencionalidades que orientam a organização do trabalho pedagógico no contexto escolar. A partir da leitura desses documentos, buscamos evidenciar como essa prática é mobilizada no plano institucional das escolas, seja por meio de sua explicitação, de menções indiretas ou de sua não incorporação.

Para fins de sistematização, a exposição será realizada na seguinte ordem: 1) Escola Municipal de Tempo Integral Anísio Spínola Teixeira; 2) Escola Municipal de Tempo Integral Caroline Campelo Cruz da Silva; 3) Escola Municipal de Tempo Integral Eurídice Ferreira de Mello; 4) Escola Municipal de Tempo Integral Professora Margarida Lemos Gonçalves; e 5) Escola Municipal de Tempo Integral Padre Josimo Moraes Tavares.

5.1.1 Escola Municipal de Tempo Integral Anísio Spínola Teixeira

O PPP da Escola Municipal de Tempo Integral Anísio Spínola Teixeira, exposta na Figura 3, inicia com a apresentação dos princípios que orientam a organização das atividades escolares, com destaque para a gestão democrática e a participação coletiva. O documento afirma que a atividade escolar deve envolver todos os atores que influenciam o processo educativo, ressaltando que essa participação pode ocorrer de diferentes formas na organização do trabalho pedagógico. Nesse sentido, defende uma organização coerente e responsável, voltada ao melhor aproveitamento das potencialidades dos sujeitos envolvidos no processo de ensino-aprendizagem.

⁴ Os documentos foram gentilmente disponibilizados pela direção de cada uma das escolas analisadas.

Figura 3 - Escola Municipal de Tempo Integral Anísio Spínola Teixeira



Fonte: Organizado pela autora, 16 de julho de 2025. Avenida Antônio Sampaio, APM 07, Setor Bertaville, CEP: 77.270-000, Palmas-TO.

Ao longo do texto, há ênfase na participação nos processos de discussão, tomada de decisão, acompanhamento e avaliação, associando esses elementos ao fortalecimento da democratização do ensino. O PPP estabelece a necessidade de um compromisso coletivo com os resultados educacionais, no qual todos os envolvidos assumem papel ativo no desenvolvimento das ações escolares.

O documento apresenta um plano de trabalho estruturado em objetivos, metas e estratégias para o ano letivo, afirmando estar alinhado às diretrizes da educação nacional. Esses elementos são indicados como instrumentos para orientar a prática escolar, além de subsidiar processos de reflexão e avaliação do contexto institucional. Também aparece a preocupação com o envolvimento de profissionais e os denominados “usuários” no funcionamento da escola e nos processos decisórios.

Outro aspecto que se destaca é a integração entre escola e comunidade, entendida como condição para garantir a permanência e o sucesso dos alunos. O texto reforça o compromisso com a realização de atividades administrativas e pedagógicas pautadas na responsabilidade e na consolidação dos saberes e da cidadania. Há ainda menção à busca por equilíbrio entre quantidade e qualidade nas ações desenvolvidas, bem como à necessidade de execução das propostas previstas no PPP e no Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) Interativo.

No que se refere aos objetivos institucionais, o documento enfatiza a aprendizagem dos alunos, a valorização dos profissionais da educação, o fortalecimento de parcerias e a ampliação

da participação da comunidade. Também indica a intenção de construir um ambiente escolar voltado à produção do conhecimento, com abertura à participação e ênfase em métodos de ensino considerados eficazes, especialmente aqueles vinculados ao conhecimento científico.

Na parte de identificação, o PPP apresenta dados institucionais da unidade escolar, como nome, endereço, legislação de criação, período de funcionamento, número de turmas e quantitativo de alunos. Em seguida, descreve a composição da equipe técnica e administrativa, evidenciando a estrutura organizacional da escola. Mais do que isso, a caracterização da unidade contempla o histórico de criação da escola, incluindo sua inauguração e a participação de autoridades públicas, além de destacar o nome da instituição como homenagem a Anísio Spínola Teixeira. O documento também explicita o propósito da escola, com foco no desenvolvimento das artes, do conhecimento científico e da convivência social, orientado por uma concepção de formação integral dos estudantes.

Em seguida, o PPP descreve o público atendido, com referência à localização da escola e ao perfil socioeconômico dos alunos, majoritariamente provenientes de famílias de classe média baixa, com presença de situações de vulnerabilidade social. São apresentadas características relacionadas ao cotidiano dos estudantes, como práticas de lazer, uso de tecnologias, arranjos familiares e condições de aprendizagem.

Há ainda o registro de parceria com a Polícia Rodoviária Federal, voltada ao desenvolvimento de ações educativas relacionadas à formação cidadã e à educação para o trânsito, indicando a articulação da escola com instituições de segurança pública.

No campo pedagógico, o documento apresenta concepções de aprendizagem, ensino e conhecimento, destacando o caráter dinâmico do processo educativo, a importância da participação dos alunos e o papel mediador do professor. Também menciona quatro pilares da educação como fundamentos do processo formativo, sendo estes: aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a conviver e aprender a ser.

Ainda, o PPP explicita sua concepção filosófica e pedagógica, alinhada a uma perspectiva freiriana, ao afirmar que a educação não é neutra e possui papel na transformação da realidade social.

O documento defende também a construção do conhecimento como processo coletivo, mediado pelas interações sociais e pela atuação docente, com foco na formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos. Nesse ponto, poderia ser aberto um espaço para a previsão de práticas como aulas de campo ou metodologias ativas, uma vez que tais abordagens dialogam diretamente com essa concepção de ensino e aprendizagem. No entanto, o PPP não apresenta

qualquer menção explícita a esses termos. As referências mais próximas aparecem de forma genérica, como nas metas que indicam “sugerir metodologias diferenciadas (filmes, jogos, livros e outros)” e “assistência à direção em assuntos pedagógicos e em atividades cívicas e sociais”, sem detalhamento de estratégias pedagógicas que envolvam, por exemplo, atividades externas ou práticas investigativas no território.

Do mesmo modo, a análise do cronograma anual da unidade escolar reforça essa ausência. As atividades previstas concentram-se, majoritariamente, em datas comemorativas, eventos institucionais, momentos de culminância de projetos, reuniões pedagógicas e ações de integração com a comunidade, como semana da água, semana da criança, festa junina, feira de ciências, interclasses, desfiles cívicos, além de encontros com famílias e conselhos de classe. Embora tais atividades indiquem uma dinâmica escolar com certa diversificação, não há, no cronograma, qualquer previsão explícita de aulas de campo ou de práticas pedagógicas que envolvam a saída dos alunos para além do espaço escolar. Mesmo eventos que poderiam, potencialmente, articular-se a esse tipo de prática (como a feira de ciências ou o desfile do Dia da Independência) aparecem sem detalhamento metodológico que sugira a realização de atividades externas ou investigativas no território.

Dessa maneira, tanto no plano discursivo do PPP quanto na organização prática expressa no cronograma anual, é possível observar a ausência de referências concretas ao trabalho de campo ou a metodologias ativas dessa natureza, o que indica que tais práticas não estão institucionalmente previstas, permanecendo, possivelmente, dependentes de iniciativas pontuais no âmbito da atuação docente.

5.1.2 Escola Municipal de Tempo Integral Caroline Campelo Cruz da Silva

O PPP da Escola Municipal de Tempo Integral Caroline Campelo Cruz da Silva, registrada na Figura 4, apresenta, inicialmente, o documento como um referencial orientador das práticas pedagógicas, éticas, políticas e filosóficas da unidade, construído a partir da articulação entre os saberes, experiências e valores da equipe escolar. O texto ressalta seu caráter dinâmico, indicando a necessidade de revisão contínua em função das transformações no contexto escolar e social.

Figura 4 - Escola Municipal de Tempo Integral Caroline Campelo Cruz da Silva



Fonte: Organizado pela autora, 16 de julho de 2025. Rua SF 11, APM 07, Setor Santa Fé II, CEP: 77.064-140, Palmas-TO.

O documento enfatiza o caráter político da educação, associando-a à transformação social, e o caráter pedagógico, ao defender a superação de práticas tradicionais e a formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos. Há forte valorização do conhecimento como instrumento de mudança, bem como da escola enquanto espaço de construção de valores, cidadania e desenvolvimento humano.

Na sequência, o PPP apresenta o histórico da unidade escolar, abordando sua criação, localização, origem do nome e processo de implantação. Também descreve a composição inicial da equipe gestora e os primeiros resultados da escola. A caracterização do alunado evidencia um público majoritariamente de baixa renda, com diferentes configurações familiares e limitações no acompanhamento escolar por parte dos responsáveis, além de destacar a função social da escola como espaço de formação e também de permanência dos estudantes em tempo integral.

O documento detalha a organização do tempo escolar, incluindo o funcionamento em período integral e a oferta de atividades extracurriculares, como esportes, artes e cultura. Destaca-se, ainda, a parceria com o Exército Brasileiro, apresentada como estratégia de formação cidadã e desenvolvimento de valores, disciplina e convivência social. As práticas pedagógicas são indicadas como alinhadas às normativas educacionais vigentes, como a LDB, a BNCC e o DCT.

No que se refere aos objetivos, o Projeto estabelece como finalidade central garantir o acesso ao conhecimento científico e promover o desenvolvimento integral dos estudantes, formando sujeitos críticos, criativos e autônomos. Entre os objetivos específicos, destacam-se o fortalecimento da escola como espaço de diálogo, o incentivo à formação continuada dos docentes, a criação de mecanismos de acompanhamento da aprendizagem e a ampliação de parcerias institucionais.

A justificativa do documento apresenta uma leitura crítica da educação no contexto nacional, apontando contradições entre avanços quantitativos e fragilidades qualitativas, além de relacionar os problemas educacionais à fragilidade das relações familiares e à crise de valores. Diante disso, defende-se a necessidade de reorganização da escola, com prioridade para os aspectos pedagógicos e a retomada de princípios democráticos.

Em relação às concepções pedagógicas, o PPP afirma a adoção de uma perspectiva construtivista e sociointeracionista, na qual o professor assume o papel de mediador e o aluno é entendido como sujeito ativo na construção do conhecimento. O documento também enfatiza a importância da interdisciplinaridade e da contextualização como marcas do processo educativo, destacando que a construção do conhecimento depende de uma convergência de fatores, como a estrutura familiar do aluno, a qualificação do professor, os recursos didáticos e as condições institucionais.

Há, ainda, uma valorização do papel docente, com defesa do resgate de sua autoridade e da compreensão de que o professor atua na formação de sujeitos, considerando suas individualidades e especificidades. O texto também evidencia uma crítica a práticas educacionais consideradas arbitrárias ou descomprometidas com a qualidade do ensino, reforçando a necessidade de princípios éticos e de compromisso coletivo.

No que se refere à avaliação da aprendizagem, o documento propõe uma abordagem contínua e abrangente, que considere não apenas o desempenho acadêmico, mas também aspectos como participação, disciplina, assiduidade e condições socioeconômicas dos alunos. Ao mesmo tempo, apresenta uma crítica à aprovação automática e às distorções entre índices de aprovação e níveis reais de aprendizagem, defendendo maior rigor e seriedade nos processos avaliativos.

Finalmente, diferentemente do PPP anteriormente analisado, este documento apresenta uma menção direta à aula campo no âmbito do planejamento pedagógico. Na seção “Planejamento e Ações Pedagógicas”, o item referente ao Projeto de Geografia conta com a previsão de “Aula Campo / Paisagens Locais: Palmas”, articulada a outros conteúdos como

limites, fronteiras e regionalização. Ainda que essa referência seja pontual e não apareça desenvolvida ao longo do texto, sua presença indica que o trabalho de campo é, ao menos em alguma medida, reconhecido e previsto no planejamento da área, mesmo sem uma discussão mais aprofundada sobre sua função metodológica no conjunto das práticas pedagógicas da escola.

Por outro lado, um exame do cronograma demonstra a presença de ações recorrentes, como formação e planejamento docente, reuniões de pais, conselhos de classe, avaliações diagnósticas (SAEP) e semanas de avaliação bimestral, o que indica uma estrutura fortemente orientada pelo acompanhamento do desempenho escolar e pela organização interna da unidade.

Além disso, o calendário inclui eventos comemorativos e culturais, como festa junina, semana da água, semana da diversidade, semana da consciência negra, dia da família na escola, desfiles cívicos e festivais artísticos, bem como atividades esportivas, a exemplo de interclasses e circuitos estudantis. Tais ações apontam para uma dinâmica escolar diversificada, com valorização de aspectos culturais, sociais e de convivência.

Também se destacam projetos e culminâncias distribuídos ao longo do ano, além de atividades extraclasse pontuais, como “aulão show”. No entanto, essas atividades aparecem majoritariamente vinculadas ao reforço de conteúdos, eventos internos ou momentos avaliativos, sem indicação de estratégias pedagógicas que extrapolem o espaço escolar de forma sistemática.

Nesse sentido, embora o cronograma apresente uma variedade de ações e projetos, não há previsão explícita de aulas de campo ou de atividades que envolvam a exploração do território como recurso pedagógico. Mesmo eventos que poderiam potencialmente articular-se a esse tipo de prática (como feiras, semanas temáticas ou projetos interdisciplinares) não trazem detalhamento que indique a realização de atividades externas ou investigativas fora da escola.

Assim, diferentemente do que aparece pontualmente no PPP, onde há uma menção à aula campo no âmbito do ensino de Geografia, o cronograma anual não incorpora essa prática de forma planejada, o que reforça seu caráter secundário no nível da organização prática das atividades escolares.

5.1.3 Escola Municipal de Tempo Integral Eurídice Ferreira de Mello

Na análise do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal de Tempo Integral Eurídice Ferreira de Mello, ilustrada na Figura 5, observa-se um documento orientado por referenciais legais e pedagógicos que estruturam a organização do trabalho escolar. Assim

como nas demais unidades analisadas, há, já nas seções iniciais, a explicitação do alinhamento à BNCC, à LDB e ao PNE, com ênfase na formação integral dos estudantes, na equidade e na adoção de práticas pedagógicas consideradas inovadoras.

Figura 5 - Escola Municipal de Tempo Integral Eurídice Ferreira de Mello



Fonte: Organizado pela autora, 16 de julho de 2025. Rua 22, APM 05, Bairro Aurenny III, CEP: 77.062-072, Palmas-TO.

A caracterização da unidade evidencia sua inserção em um contexto social marcado por vulnerabilidades, ao mesmo tempo em que mobiliza elementos simbólicos na construção de sua identidade, ao associar a denominação da escola a valores como resistência e superação. Tal aspecto reforça a centralidade atribuída à formação cidadã e ao papel social da escola pública, somando-se ainda a menção a parcerias institucionais, como a estabelecida com a Guarda Metropolitana.

No plano pedagógico, o documento se ancora em referenciais como o sociointeracionismo de Vygotsky e a pedagogia freireana, destacando o papel das interações sociais, do diálogo e da mediação docente no processo de aprendizagem. Nessa perspectiva, a aprendizagem é concebida como resultado de processos coletivos, nos quais o estudante assume posição ativa, sendo recorrente a valorização de práticas voltadas ao desenvolvimento da autonomia e da criticidade.

Essa orientação se materializa na proposição de um conjunto amplo de ações pedagógicas, que engloba projetos, atividades permanentes e iniciativas vinculadas ao calendário escolar. Entre essas ações, destacam-se propostas relacionadas ao letramento

científico, às práticas culturais e esportivas, além de estratégias voltadas ao acompanhamento da aprendizagem e à formação integral dos estudantes.

No que se refere às metodologias ativas, o documento lhes confere papel central na organização da proposta pedagógica. Tais metodologias aparecem de forma recorrente ao longo do texto, tanto na definição dos eixos estruturantes quanto na descrição das práticas desenvolvidas. O eixo de Inovação Pedagógica explicita a adoção de metodologias como a Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e a abordagem STEAM (Ciência, Tecnologia, Engenharia, Artes e Matemática), associando-as à valorização da experimentação, da investigação e do protagonismo discente, além do uso de tecnologias digitais como suporte ao processo de ensino-aprendizagem. Esses elementos indicam um movimento de superação de modelos transmissivos, com maior ênfase na participação ativa dos estudantes.

Essa diretriz também se articula às ações voltadas à formação integral. Nesse contexto, o Projeto Germinar - mencionado anteriormente nesta dissertação - é apresentado como uma das iniciativas que materializam essa proposta, ao integrar temas como alimentação saudável, educação ambiental e sustentabilidade. O documento associa diretamente o letramento científico ao uso de metodologias ativas, com destaque para práticas investigativas e experimentais, reforçando a intenção de promover o pensamento crítico e a curiosidade científica. Assim, tais ações se inserem em uma lógica pedagógica que busca aproximar o currículo da realidade dos estudantes.

Entretanto, ao se observar o quadro de atividades pedagógicas, percebe-se que a organização prática dessas ações se estrutura em três frentes principais: iniciativas permanentes, eventos vinculados ao calendário letivo e projetos desenvolvidos por professores. As ações permanentes concentram-se, sobretudo, em aspectos relacionados à convivência escolar e à formação cidadã, como projetos de combate ao bullying, promoção da cultura de paz, prevenção à violência e campanhas de saúde, além do acompanhamento por meio de avaliações institucionais, como o SAEP.

No âmbito do calendário escolar, predominam eventos de caráter comemorativo, cultural e cívico, como semanas temáticas e datas festivas recorrentes. Embora essas iniciativas contribuam para a socialização e para o fortalecimento dos vínculos entre escola e comunidade, sua organização tende a reproduzir uma lógica já consolidada no cotidiano escolar, sem explicitar, na maior parte dos casos, articulações mais diretas com as metodologias ativas enfatizadas no documento.

Por sua vez, os projetos desenvolvidos pelos professores apresentam maior diversidade e potencial pedagógico, contemplando ações voltadas à leitura, cultura, práticas esportivas, educação financeira e recomposição das aprendizagens. Destacam-se também iniciativas que indicam uma aproximação com o território, como o projeto “Conhecendo Palmas”, que, em princípio, poderia favorecer práticas investigativas e experiências de aprendizagem situadas - inclusive com potencial para o desenvolvimento de atividades de campo. No entanto, o documento não explicita como essas ações se estruturam metodologicamente, tampouco detalha de que forma tais propostas se articulam às perspectivas de metodologias ativas ou à própria realização de aulas de campo, o que limita a compreensão de seu alcance pedagógico.

Desse modo, o PPP da Escola Eurídice Ferreira de Mello apresenta uma proposta mais consistente no plano das concepções, com destaque para a **centralidade atribuída às MA**. Contudo, ao se analisar a organização das atividades pedagógicas, observa-se que essa **orientação nem sempre se traduz de forma explícita no planejamento das ações**, que frequentemente se estruturam a partir de eventos e práticas já consolidadas. Assim, evidencia-se uma distância relativa entre o que é proposto no plano discursivo e o que é efetivamente sistematizado na organização concreta das práticas pedagógicas, especialmente no que se refere à operacionalização de estratégias que demandam maior intencionalidade didático-metodológica, como as próprias metodologias ativas e as práticas de campo.

5.1.4 Escola Municipal de Tempo Integral Professora Margarida Lemos Gonçalves

A análise do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal de Tempo Integral Professora Margarida Lemos Gonçalves, cujo registro encontra-se abaixo na Figura 6, evidencia um documento que se constrói a partir de um movimento reflexivo contínuo acerca do fazer pedagógico e da função social da escola. Isto é, desde sua fundamentação inicial, o texto enfatiza a necessidade de revisão permanente das práticas educativas, compreendendo o PPP como um instrumento dinâmico, aberto a reformulações e orientado pela experiência cotidiana e pelo diálogo entre os sujeitos escolares.

Figura 6 - Escola Municipal de Tempo Integral Professora Margarida Lemos Gonçalves



Fonte: Organizado pela autora, 16 de julho de 2025. João Pires Querido Filho, APM 12, Setor Lago Sul, CEP: 77.270-000, Palmas-TO.

Ancorado na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e em orientações curriculares mais amplas, o documento explicita o compromisso com a formação cidadã, destacando a importância de articular conhecimento, valores e participação social. A escola se propõe a valorizar as experiências dos estudantes e de suas famílias, buscando formar sujeitos críticos, sensíveis e capazes de intervir na realidade social. Essa perspectiva se aproxima de uma concepção de educação que entende o conhecimento como processo em construção, vinculado às vivências dos educandos e às demandas contemporâneas.

No plano teórico-metodológico, o PPP adota explicitamente o referencial sociointeracionista, com base em Vygotsky, ao compreender a aprendizagem como resultado da interação entre sujeito, cultura e linguagem. A mediação pedagógica e as relações sociais assumem, assim, papel central no desenvolvimento dos estudantes. Essa orientação é complementada por princípios ético-políticos que valorizam a criticidade, a solidariedade, a criatividade e o respeito mútuo, articulando-se à proposta de educação integral.

Um elemento distintivo do documento é a presença do chamado “fundamento militar”, decorrente da parceria com o Corpo de Bombeiros Militar do Estado do Tocantins. Esse aspecto introduz a valorização de princípios como disciplina, civismo e organização, incorporados à rotina escolar por meio de práticas como a disciplina de Ordem Unida e atividades de formação cívico-patriótica. Tal configuração evidencia uma especificidade institucional que tensiona, em certa medida, a convivência entre uma proposta pedagógica de base sociointeracionista

(centrada na autonomia e na interação) e uma organização escolar que enfatiza hierarquia e disciplina.

No que se refere à organização pedagógica, o documento apresenta um conjunto de ações e projetos que visam à formação integral dos estudantes. Essas iniciativas abrangem desde atividades voltadas à educação ambiental até ações de incentivo à leitura, desenvolvimento científico, práticas esportivas e valorização cultural. Observa-se também a preocupação com o acompanhamento sistemático da aprendizagem, por meio de diagnósticos, reforço escolar, planejamento coletivo e intervenções pedagógicas direcionadas.

No âmbito das atividades pedagógicas, o PPP organiza as ações em torno de projetos, culminâncias e eventos distribuídos ao longo do calendário letivo. Entre essas iniciativas, destacam-se semanas temáticas (como Semana da Matemática e Semana da Linguagem), eventos culturais (Noite Cultural, apresentações artísticas), ações cívicas (desfiles e momentos semanais de formação patriótica) e projetos interdisciplinares (como feiras de ciências e festivais de música). Tais atividades envolvem diferentes linguagens e áreas do conhecimento, contribuindo para a diversificação das experiências escolares.

Contudo, observa-se que grande parte dessas ações se estrutura a partir de eventos pontuais e culminâncias, organizadas em torno de datas comemorativas ou projetos temáticos específicos. Embora essas iniciativas favoreçam a participação dos estudantes e o vínculo com a comunidade escolar, sua organização tende a seguir uma lógica já consolidada no cotidiano escolar, nem sempre explicitando articulações mais sistemáticas com abordagens investigativas ou com MA centradas no protagonismo discente.

Por outro lado, algumas ações indicam possibilidades de aproximação com práticas mais ativas, especialmente aquelas que envolvem produção, participação e interação com diferentes espaços educativos. Nesse sentido, destaca-se a proposta de realização de visitas externas a espaços públicos municipais e estaduais. Essas atividades sugerem potencial para o desenvolvimento de práticas que extrapolam o espaço da sala de aula, ainda que o documento não detalhe de forma aprofundada sua intencionalidade pedagógica ou seus desdobramentos metodológicos. Além disso, a presença de projetos voltados à integração escola-comunidade - como festas, eventos culturais e ações coletivas - reforça a dimensão social da escola, ainda que, em muitos casos, tais iniciativas estejam mais associadas à socialização e à convivência do que a metodologias ativas.

No campo da inclusão, o PPP reconhece também desafios relacionados à falta de recursos humanos e ao acompanhamento especializado de estudantes com necessidades

específicas. Ainda assim, evidencia esforços institucionais no sentido de promover ações de integração, palestras, oficinas e discussões sobre temas como diversidade, preconceito, saúde e cidadania, incorporando tais questões ao cotidiano escolar.

Desse modo, o Projeto da Escola Margarida Lemos Gonçalves apresenta uma proposta consistente no plano das intenções e dos princípios, com forte ênfase na formação cidadã, na gestão participativa e no acompanhamento sistemático das ações pedagógicas. No entanto, ao se observar a organização concreta das atividades, percebe-se que essas diretrizes nem sempre se traduzem de forma explícita em práticas pedagógicas sistematizadas, especialmente no que se refere à incorporação de metodologias que promovam investigação, problematização e maior protagonismo estudantil.

Assim, evidencia-se uma distância relativa entre o plano discursivo, que valoriza a construção coletiva do conhecimento e a formação integral, e sua materialização no cotidiano escolar, ainda fortemente estruturado em torno de eventos, projetos pontuais e práticas já consolidadas. Nesse contexto, a presença pouco sistematizada de metodologias que promovam investigação, problematização e protagonismo discente pode limitar o desenvolvimento da autonomia dos estudantes, na medida em que reduz as oportunidades de participação ativa nos processos de construção do conhecimento.

5.1.5 Escola Municipal de Tempo Integral Padre Josimo Moraes Tavares

Na análise do Projeto Político-Pedagógico da Escola Municipal de Tempo Integral Padre Josimo Moraes Tavares, cuja imagem está abaixo na Figura 7, é possível uma ênfase na construção coletiva e na natureza processual do PPP, compreendido como instrumento em constante reformulação, orientado pela prática pedagógica e pelas demandas da comunidade escolar. O texto destaca o papel da escola na formação cidadã, articulando a garantia do acesso ao conhecimento escolar ao desenvolvimento de valores sociais, culturais e éticos.

Figura 7 - Escola Municipal de Tempo Integral Padre Josimo Moraes Tavares



Fonte: Organizado pela autora, 16 de julho de 2025. Quadra 301 Norte, Avenida LO 08, APM 01, Plano Diretor Norte, CEP: 77.001-212, Palmas-TO.

A organização institucional evidencia a oferta de educação em tempo integral, com ampliação da carga horária e diversificação das atividades educativas, contemplando estudantes do Ensino Fundamental I e II. Nesse contexto, a proposta pedagógica busca articular diferentes dimensões da formação humana, incorporando práticas relacionadas ao estudo, à convivência, à cultura, ao esporte e à formação cívica.

No plano teórico, o documento também adota como referência a perspectiva sociointeracionista, fundamentada em Vygotsky, ao compreender a aprendizagem como resultado das interações sociais e da mediação pedagógica. O foco recai, assim, sobre o papel ativo do estudante na construção do conhecimento, destacando a importância da pesquisa, da contextualização e da articulação entre saberes escolares e experiências vividas. Essa orientação aparece associada à valorização de práticas que buscam tornar a aprendizagem significativa, ainda que, ao longo do documento, tais proposições permaneçam predominantemente no nível conceitual.

Cabe destacar a presença de parcerias institucionais, especialmente com a Polícia Rodoviária Federal, por meio do projeto EducarPRF. Essa iniciativa introduz a temática da educação para o trânsito como eixo transversal, articulando conteúdos escolares a situações do cotidiano e propondo atividades interdisciplinares voltadas à formação cidadã. O projeto enfatiza dimensões como ética, responsabilidade social e convivência, além de estimular

práticas como júri simulado, gincanas e apresentações culturais, que potencializam a participação dos estudantes.

Ao mesmo tempo, é possível observar que a atuação da equipe vinculada à parceria, incluindo funções relacionadas à organização, disciplina e formação cívica, introduz elementos de normatização e controle que coexistem com a proposta sociointeracionista do documento. Essa configuração demonstra uma articulação de princípios de autonomia e participação com práticas orientadas pela disciplina e pela hierarquia.

No que se refere à organização das ações pedagógicas, o PPP apresenta um conjunto amplo de objetivos e metas, voltados à melhoria do desempenho acadêmico, ao fortalecimento da cidadania e à ampliação das oportunidades educativas. Essas diretrizes se desdobram em atividades como projetos temáticos, ações culturais, eventos escolares e práticas voltadas à formação de valores.

Não obstante a isso, assim como ocorre em outras unidades, grande parte dessas ações se estrutura a partir de eventos, projetos pontuais e atividades de caráter comemorativo ou formativo, nem sempre explicitando estratégias pedagógicas sistematizadas que favoreçam a investigação, a problematização e o protagonismo dos estudantes. Ainda que o documento valorize a pesquisa e a construção ativa do conhecimento, tais princípios aparecem de forma mais evidente no plano discursivo do que na organização concreta das práticas.

Por outro lado, algumas iniciativas, como o próprio EducarPRF e atividades que envolvem interação com o cotidiano social, indicam potencial para o desenvolvimento de abordagens mais participativas e contextualizadas, aproximando o conteúdo escolar das experiências dos alunos. No entanto, o documento não detalha de forma consistente como essas práticas se articulam metodologicamente ao currículo ou como se desdobram no cotidiano da sala de aula.

Por fim, é possível observar que, embora o documento mobilize concepções associadas à autonomia discente e à centralidade do estudante no processo de aprendizagem, **não há referência explícita a metodologias ativas nem à realização de práticas como a aula campo.** Nesse sentido, a ideia de uma construção de autonomia do aluno permanece no plano mais geral das intenções pedagógicas, sem que seja acompanhada por indicações mais concretas de estratégias didáticas que favoreçam sua efetivação. Assim, também nessa ETI, o documento indica que a organização dessas práticas tende a se estruturar a partir de ações pontuais, projetos e rotinas já consolidadas, o que pode limitar a materialização de propostas que promovam, de forma mais sistemática, o protagonismo dos estudantes e o desenvolvimento de sua autonomia.

5.2 EXAME COMPARATIVO DOS PPPS ANALISADOS

A análise comparativa dos Projetos Político-Pedagógicos das unidades investigadas evidencia, em primeiro plano, uma série de convergências no âmbito das concepções que orientam o fazer pedagógico. De modo geral, os documentos demonstram alinhamento às normativas educacionais vigentes e compartilham a centralidade atribuída à formação integral, à construção da cidadania e à valorização da participação dos sujeitos no processo educativo. Tal centralidade dialoga com os pressupostos das Metodologias Ativas, compreendidas como estratégias que colocam o estudante no centro do processo de aprendizagem, conforme Almeida (2020) e Bonwell e Eison (1991).

No plano teórico-metodológico, observa-se a predominância de referenciais ancorados no sociointeracionismo, com destaque para a ênfase na mediação docente, nas interações sociais e na compreensão da aprendizagem como processo coletivo. Nessa direção, os PPPs mobilizam, de forma recorrente, categorias como autonomia, criticidade e protagonismo discente, frequentemente associadas à necessidade de superação de práticas transmissivas e à construção de uma escola mais dialógica e participativa. Essas concepções frequentemente citaram a perspectiva de Vygotsky, a qual, conforme discutido por Baquero (1998), compreende a aprendizagem como processo mediado socialmente. Muitas vezes dialogam também com uma ideia de pedagogia freiriana (1981), que pressupõe a indissociabilidade entre teoria e prática na construção do conhecimento.

Todavia, ao deslocar a análise para o plano da materialização dessas concepções, particularmente no que se refere à incorporação de metodologias ativas e de práticas como a aula campo, emergem entre os documentos distinções que merecem atenção, como exposto abaixo:

Quadro 1 – Divergências encontradas entre as escolas na análise dos PPPs

Escola	Aula de Campo	Metodologias Ativas
Anísio Spínola	Não identificada	Menções indiretas
Caroline Campelo	Menção explícita	Pouco desenvolvidas
Eurídice Ferreira	Não identificada	ABP, STEAM e protagonismo discente
Margarida Lemos	Visitas externas pontuais	Pouco sistematizadas
Padre Josimo	Não identificada	Referências implícitas

Fonte: elaboração própria (2026).

Em algumas unidades, como na ETI Caroline Campelo Cruz da Silva, identifica-se uma menção explícita à aula de campo, ainda que circunscrita a um componente curricular específico

e desprovida de maior aprofundamento teórico-metodológico. Já na Escola Eurídice Ferreira de Mello, as metodologias ativas assumem posição mais estruturante no discurso pedagógico, sendo reiteradamente evocadas como eixo organizador das práticas, inclusive com a referência a abordagens como ABP e STEAM, bem como à articulação com projetos institucionais que sugerem potencial para práticas investigativas e contextualizadas.

Em contrapartida, nas Escolas Anísio Spínola Teixeira e Padre Josimo Morais Tavares, embora se observe a presença de concepções que valorizam a participação ativa do estudante e a construção do conhecimento em perspectiva dialógica, não se verificam referências explícitas a metodologias ativas ou à realização de aulas de campo. Nesses casos, tais possibilidades permanecem diluídas no plano das intencionalidades, sem que sejam acompanhadas por indicações mais concretas de estratégias didático-metodológicas. Situação análoga é identificada na Escola Margarida Lemos Gonçalves, na qual, apesar da consistência do arcabouço teórico e da ênfase na formação integral, não há explicitação sistemática de práticas que operacionalizem tais princípios no cotidiano escolar.

Ainda, um elemento transversal às diferentes unidades diz respeito à forma de organização das atividades pedagógicas, majoritariamente estruturadas em torno de eventos, datas comemorativas, projetos temáticos e ações pontuais. Apesar de iniciativas desse modelo desempenharem papel significativo na promoção da socialização e no fortalecimento dos vínculos entre escola e comunidade, sua recorrência tende a reproduzir uma lógica já consolidada no cotidiano escolar, nem sempre articulada a propostas investigativas ou a estratégias que demandem maior protagonismo discente.

Mesmo quando se identificam ações com potencial para tal articulação, sobretudo na forma de projetos que dialogam com o território, os documentos, em geral, não expõem sua intencionalidade pedagógica nem detalham sua vinculação a abordagens próprias das metodologias ativas ou às práticas de campo. Essa predominância se aproxima de uma lógica escolar tradicional, que muitas vezes reduz o potencial formativo das atividades externas quando estas não são concebidas como experiências investigativas estruturadas, conforme aponta Tracana *et al.* (2018) ao diferenciar atividades ao ar livre de práticas efetivamente investigativas.

Nesse contexto, a análise indica uma disjunção recorrente entre o plano discursivo e o plano operativo dos PPPs em questão. Se, por um lado, os documentos afirmam o compromisso com uma educação voltada à autonomia, à criticidade e à participação dos estudantes, por outro, a organização concreta das práticas pedagógicas revela-se, em grande medida, ancorada em

estruturas tradicionais e em ações de caráter episódico. Tal distanciamento sugere que a incorporação de metodologias que efetivamente promovam a investigação, a problematização e o protagonismo discente ainda se dá de forma incipiente ou pouco sistematizada.

Essa limitação é ainda mais clara no que se refere à institucionalização da aula de campo, cuja ausência de previsão estruturada nos documentos analisados revela não apenas sua marginalidade no planejamento pedagógico, mas também a fragilidade de sua consolidação enquanto estratégia formativa articulada ao currículo. Essa disjunção reforça a importância de retomar a perspectiva de Pimenta (1994; 2001), que enfatizou a necessidade de articulação entre teoria e prática como fundamento da práxis educativa.

Dessa forma, a análise permite inferir que, embora haja um reconhecimento, no âmbito das intencionalidades institucionais, da relevância de abordagens pedagógicas mais ativas e contextualizadas, sua tradução em práticas efetivamente estruturadas nos documentos permanece limitada. A ausência de maior detalhamento metodológico e de previsão sistemática de estratégias como a aula de campo tende a restringir as possibilidades de concretização dessas propostas, podendo repercutir na redução de experiências formativas que favoreçam a autonomia dos estudantes e a construção de pensamento crítico (Salvador; Vasconcelos, 2008).

Em outra perspectiva, a análise permite compreender que a discussão sobre MA e aula de campo deve ser situada no interior de uma reflexão mais ampla sobre o próprio sentido da educação integral enquanto política. Conforme Santos (2024), a trajetória histórica da educação brasileira revela marcas de subjugação e desigualdade, nas quais a escola, em diversos momentos, operou como instrumento de reprodução das assimetrias sociais, em detrimento de sua função pública, inclusiva e democrática.

Nesse contexto, como explicado anteriormente, a educação integral ultrapassa a ampliação da jornada escolar, assumindo uma dimensão omnilateral voltada ao desenvolvimento das múltiplas potencialidades humanas - cognitivas, sociais, éticas e políticas (Santos, 2024). Como destaca Saviani (2007), trata-se de uma dimensão essencialmente política, que pode tanto reforçar estruturas de dominação quanto se constituir como mediação para processos de emancipação e transformação social. Dessa forma, a ausência ou a incipiente sistematização institucional de práticas como a aula de campo nos documentos analisados não se restringe a uma questão metodológica, mas revela também os limites históricos e estruturais que atravessam a materialização de uma educação integral efetivamente emancipadora no contexto escolar.

6 A ETAPA DOS QUESTIONÁRIOS

6.1 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DOS PROFESSORES DE GEOGRAFIA

Como exposto anteriormente, a análise dos questionários aplicados aos professores de Geografia foi realizada com base na Análise de Conteúdo de Laurence Bardin (1977), articulando procedimentos quantitativos e qualitativos. Inicialmente, procedeu-se à organização e análise das respostas. Em seguida, foram identificadas unidades de registro, codificadas e agrupadas em categorias analíticas, construídas tanto a priori, a partir do referencial teórico da pesquisa, quanto a posteriori, emergentes das respostas dos participantes.

Os questionários foram organizados em sete eixos analíticos, acompanhando a própria estrutura do instrumento de pesquisa: caracterização dos sujeitos; práticas pedagógicas; planejamento das aulas de campo; aprendizagem; recursos didáticos e tecnológicos; avaliação da aprendizagem; e metodologias ativas.

6.1.1 Caracterização dos sujeitos

Participaram da pesquisa oito professores de Geografia atuantes nas Escolas de Tempo Integral investigadas. A análise dos questionários permitiu identificar que são maioria os docentes com formação específica na área de Geografia e formação complementar em nível de pós-graduação lato sensu, havendo também uma participante com formação em nível de doutorado.

O tempo de atuação docente variou entre 5 e 20 anos, evidenciando um grupo composto majoritariamente por profissionais com trajetória mais extensa na educação básica. Em relação ao tempo de atuação na rede municipal, observou-se significativa heterogeneidade, variando entre três meses e dezesseis anos de experiência na rede pública municipal, como explicitado no quadro abaixo.

Quadro 2 - Caracterização dos professores de Geografia

Participante	Formação	Tempo docente	Formação continuada em Metodologias Ativas	Tempo na rede
P1	Pós-graduação / Geografia	10 anos	Não	10 anos

P2	Pós-graduação / Geografia	10 anos	Sim	4 meses
P3	Pós-graduação / Geografia e Pedagogia	15 anos	Não	7 anos
P4	Superior + Pós- graduação	15 anos	Não	1 ano
P5	Especialista / Geografia	17 anos	Sim	16 anos
P6	Superior + Mestrando / Geografia	5 anos	Sim	3 meses
P7	Superior / Geografia	20 anos	Sim	11 anos
P8	Doutorado / Geografia e Pedagogia	6 anos	Formação esporádica	2 anos

Fonte: elaboração própria (2026).

No que se refere à formação continuada específica em Metodologias Ativas, quatro professores afirmaram possuir formação na área, três responderam negativamente e uma participante afirmou possuir contato apenas esporádico com essa formação. Todavia, apesar da distribuição relativamente equilibrada entre respostas afirmativas e negativas, observou-se que mesmo docentes sem formação específica demonstraram, em suas respostas discursivas, aproximação com princípios das metodologias ativas, especialmente no que se refere à contextualização da aprendizagem, participação discente e valorização da prática.

6.1.2 Práticas pedagógicas: aula de campo na prática docente

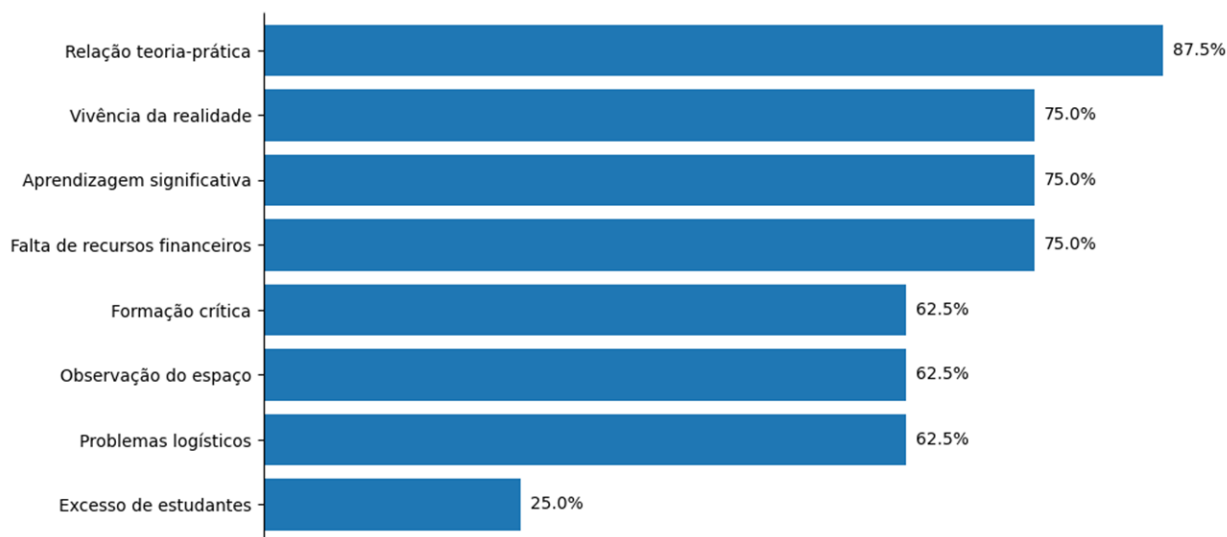
O eixo relacionado às práticas pedagógicas buscou compreender as experiências docentes com aulas de campo, suas concepções metodológicas, frequência de realização, objetivos pedagógicos e desafios de implementação. Assim, em relação à experiência pessoal durante a formação inicial, a maior parte dos professores afirmou ter participado de aulas de

campo durante a graduação, associando essas experiências à ampliação da aprendizagem, articulação entre teoria e prática e fortalecimento da compreensão do espaço geográfico. As unidades de registro mais recorrentes foram: “relação teoria-prática”; “vivência da realidade”; “observação do espaço geográfico”; “aprendizagem significativa”; “desenvolvimento do senso crítico”, como é elucidado no quadro e no gráfico abaixo:

Quadro 3 - Principais códigos identificados no eixo “Práticas pedagógicas”

Unidade de registro	Frequência
Relação teoria-prática	7
Vivência da realidade	6
Aprendizagem significativa	6
Formação crítica	5
Observação do espaço	5
Falta de recursos financeiros	6
Problemas logísticos	5
Excesso de estudantes	2

Fonte: elaboração própria (2026).

Gráfico 1 – Porcentagem dos principais códigos identificados no eixo “Práticas pedagógicas”

Fonte: elaboração própria (2026).

As respostas evidenciaram a compreensão da aula de campo como uma prática voltada à contextualização do conhecimento geográfico. Os participantes associaram a metodologia à possibilidade de tornar mais concretos os conteúdos discutidos em sala de aula, permitindo que os estudantes visualizem, vivenciem e compreendam, na prática, os conceitos trabalhados teoricamente. Nesse sentido, a aula de campo foi compreendida como uma estratégia que aproxima os conteúdos escolares da realidade vivenciada pelos estudantes.

A professora com formação em doutorado afirmou que a aula de campo possui “extrema relevância no processo de ensino-aprendizagem”, sobretudo por possibilitar a relação entre teoria e prática a partir das ações do homem no espaço geográfico. De maneira semelhante, outros participantes destacaram que a metodologia contribui para ampliar a visão de mundo dos estudantes, aproximá-los da realidade e favorecer o desenvolvimento do senso crítico.

Em relação à utilização da metodologia, observou-se que cinco professores afirmaram realizar aulas de campo atualmente, dois relataram já ter desenvolvido essa prática anteriormente, mas não no momento, e um docente afirmou realizá-la apenas esporadicamente. Quanto à frequência, predominou a realização de atividades uma ou duas vezes ao ano. Dois participantes relataram frequência eventual e outros dois afirmaram não desenvolver atualmente esse tipo de atividade.

Os principais objetivos atribuídos à aula de campo envolveram a contextualização da aprendizagem, a compreensão do espaço vivido, o desenvolvimento da criticidade, a observação da paisagem, a participação dos estudantes e a articulação entre teoria e prática. As respostas indicam que os docentes reconhecem a aula de campo como uma metodologia que

favorece a participação dos estudantes e amplia as possibilidades de aprendizagem no ensino de Geografia.

As respostas também evidenciaram dificuldades para a realização dessas atividades. Os desafios mais recorrentes relacionaram-se à insuficiência de recursos financeiros, às questões logísticas, à falta de transporte, ao elevado quantitativo de estudantes por turma e à ausência de apoio institucional. Dessa forma, embora os participantes reconheçam o potencial pedagógico da aula de campo, sua realização permanece condicionada às condições estruturais das escolas investigadas.

6.1.3 Planejamento das aulas de campo

No tópico do planejamento das aulas de campo, buscou-se compreender de que maneira os docentes organizam as atividades, selecionam os espaços visitados e conduzem questões relacionadas à segurança dos estudantes durante as saídas pedagógicas. As respostas indicaram que a escolha dos locais ocorre, principalmente, a partir dos conteúdos curriculares, dos objetivos de aprendizagem, da matriz curricular e da relação com o contexto socioterritorial dos estudantes e a realidade local.

Os dados demonstram que o conteúdo curricular foi o critério mais recorrente na definição dos espaços de realização das aulas de campo, seguido da realidade local dos estudantes e dos objetivos de aprendizagem. Também foram mencionados elementos relacionados ao PPP, às diretrizes curriculares e à viabilidade logística das atividades. As respostas evidenciam que os professores procuram relacionar os espaços visitados aos conteúdos desenvolvidos em sala de aula, indicando preocupação com a intencionalidade pedagógica da atividade.

Em relação às práticas desenvolvidas durante as aulas de campo, destacaram-se atividades voltadas à observação da paisagem, produção de relatórios, realização de diálogos e reflexões coletivas, debates, registros fotográficos e momentos de socialização das experiências vivenciadas pelos estudantes. Tais atividades indicam a utilização de estratégias que buscam articular observação, análise e reflexão sobre os espaços estudados.

No que se refere à segurança dos estudantes, os participantes demonstraram preocupação principalmente com a integridade física dos alunos, o deslocamento dos grupos, a possibilidade de acidentes e a dispersão dos estudantes durante as atividades externas. Para minimizar esses riscos, os professores relataram adotar estratégias como acompanhamento

constante das turmas, orientações prévias sobre comportamento e segurança e divisão dos estudantes em grupos menores ao longo das atividades de campo.

6.1.4 Aprendizagem

O eixo da aprendizagem apresentou recorrência de respostas que associaram a aula de campo ao processo de construção do conhecimento geográfico. Entre as categorias mais mencionadas pelos participantes, destacaram-se a relação entre teoria e prática, a aprendizagem significativa, a compreensão da paisagem e do lugar, a observação concreta do espaço e o desenvolvimento da criticidade.

As respostas indicaram que os professores compreendem a aula de campo como uma atividade que complementa os conteúdos trabalhados em sala de aula, possibilitando aos estudantes visualizar concretamente os fenômenos discutidos teoricamente. Expressões como “ver de forma concreta”, “vivenciar o conteúdo” e “compreender na prática” apareceram de maneira recorrente nas falas dos participantes, demonstrando a percepção de que a observação direta dos espaços contribui para a compreensão dos conceitos geográficos.

Entre os conceitos mais citados pelos docentes destacaram-se espaço geográfico, território, paisagem, lugar, região, biodiversidade e questões ambientais. As respostas demonstram que as atividades de campo são utilizadas como recurso para ampliar a compreensão desses conceitos a partir da observação e análise da realidade.

Os participantes também evidenciaram preocupação em estabelecer articulação entre teoria e prática durante o processo de ensino-aprendizagem. A maior parte dos professores relatou desenvolver inicialmente aulas teóricas em sala e, posteriormente, realizar a atividade de campo como forma de aprofundamento e consolidação da aprendizagem dos estudantes.

Em relação às dificuldades observadas durante as atividades, destacaram-se questões relacionadas à dispersão dos estudantes, dificuldades de concentração, comportamento e ao elevado quantitativo de alunos por turma. Para lidar com essas situações, os docentes afirmaram utilizar principalmente o diálogo, a mediação pedagógica e a organização prévia das atividades como estratégias de acompanhamento e condução das aulas de campo.

6.1.5 Recursos didáticos e tecnológicos

Acerca dos recursos didáticos e tecnológicos, mostrou-se comum o uso de materiais básicos durante a realização das aulas de campo, bem como utilização reduzida de tecnologias digitais mais complexas. Entre os recursos mais mencionados pelos participantes destacaram-

se o transporte escolar, os roteiros de atividades, os celulares utilizados para registros fotográficos e os materiais de apoio empregados durante as atividades pedagógicas.

As respostas indicaram que os celulares e câmeras fotográficas são amplamente utilizados pelos docentes e estudantes como instrumentos de registro e observação durante as aulas de campo. Também foram mencionados recursos como GPS, bússola, drones e aplicativos digitais, porém de maneira menos recorrente, demonstrando que o uso dessas tecnologias ainda ocorre de forma limitada nas escolas investigadas. Esse cenário pode estar relacionado às condições estruturais e materiais disponíveis nas unidades escolares.

Em relação aos recursos considerados indispensáveis para a realização das atividades, os participantes enfatizaram principalmente a necessidade de transporte escolar, roteiros pedagógicos previamente organizados, materiais de apoio e instrumentos para registros das observações realizadas em campo.

No que se refere ao papel do professor durante as atividades, os docentes destacaram funções relacionadas à mediação do conhecimento, orientação dos estudantes, condução das reflexões, articulação entre teoria e prática e acompanhamento pedagógico ao longo das atividades. As respostas evidenciam a compreensão de que a atuação docente ocupa papel central na organização e condução das aulas de campo, sobretudo no direcionamento das observações e na construção das reflexões realizadas pelos estudantes durante a atividade.

6.1.6 Avaliação da aprendizagem

Na avaliação da aprendizagem, predominam estratégias avaliativas voltadas à interpretação, à reflexão e à socialização das experiências desenvolvidas durante as aulas de campo. Entre as práticas mais mencionadas pelos participantes destacaram-se a elaboração de relatórios, a realização de debates e diálogos, os seminários e a produção de registros das atividades realizadas. As provas também foram citadas, embora com menor recorrência nas respostas.

Os professores afirmaram perceber melhorias na aprendizagem dos estudantes após a realização das aulas de campo, especialmente no que se refere à memorização dos conteúdos, à compreensão dos conceitos geográficos, à participação discente e ao interesse pelas aulas. As respostas indicam que os participantes reconhecem a aula de campo como uma atividade que contribui para ampliar o envolvimento dos estudantes no processo de aprendizagem.

As estratégias avaliativas mencionadas pelos docentes demonstram valorização de práticas que buscam estimular a reflexão, a interpretação e a socialização das experiências

vivenciadas durante as atividades externas. Nesse sentido, as avaliações aparecem associadas não apenas à verificação de conteúdos, mas também à análise das observações realizadas pelos estudantes e à construção coletiva das discussões desenvolvidas ao longo das atividades de campo.

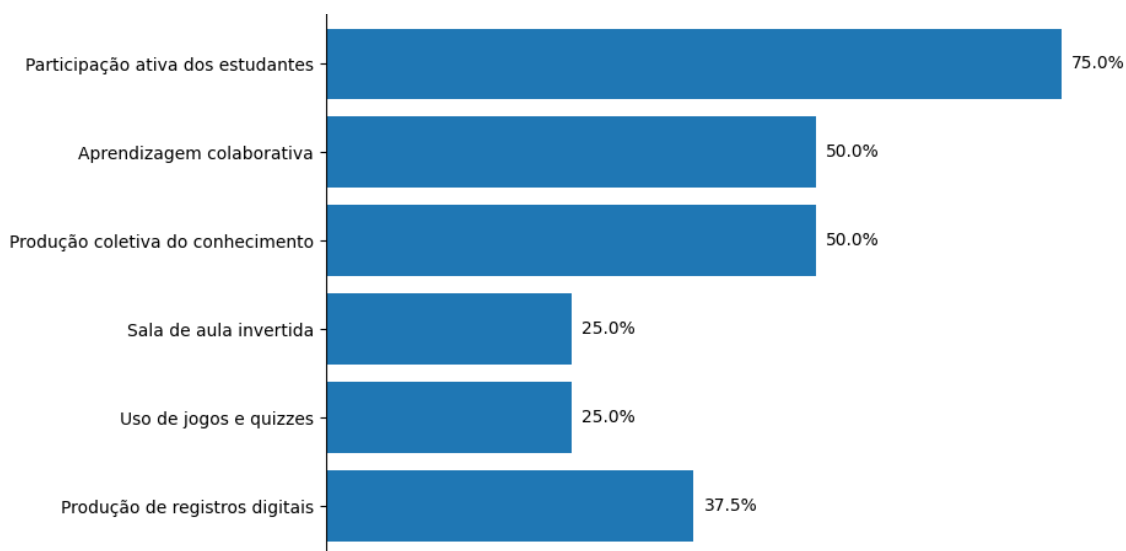
6.1.7 Metodologias Ativas

O eixo relacionado às metodologias ativas revelou aproximação entre as concepções apresentadas pelos docentes e os pressupostos desse referencial pedagógico. Conforme apresentado no quadro abaixo, os elementos mais recorrentes nas respostas relacionaram-se à participação ativa dos estudantes, à aprendizagem colaborativa e à produção coletiva do conhecimento. Também foram mencionadas estratégias como sala de aula invertida, uso de jogos e quizzes e produção de registros digitais durante as atividades pedagógicas.

Quadro 4 - Elementos associados às metodologias ativas

Elemento identificado	Frequência das respostas
Participação ativa dos estudantes	6
Aprendizagem colaborativa	4
Produção coletiva do conhecimento	4
Sala de aula invertida	2
Uso de jogos e quizzes	2
Produção de registros digitais	3

Fonte: elaboração própria (2026).

Gráfico 2 – Porcentagem dos elementos associados às metodologias ativas

Fonte: elaboração própria (2026).

Embora parte dos participantes tenha afirmado não possuir formação específica em Metodologias Ativas, as respostas evidenciaram a presença de práticas voltadas ao protagonismo estudantil e à participação dos alunos no processo de construção do conhecimento. Dessa maneira, as respostas demonstram que os professores associam as MA, principalmente, à ampliação da participação dos estudantes nas atividades pedagógicas, compreendendo essas práticas como estratégias que favorecem maior envolvimento discente no processo de aprendizagem.

6.2 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DOS SUPERVISORES PEDAGÓGICOS

No âmbito da pesquisa com os supervisores pedagógicos, a análise dos questionários seguiu a organização baseada nos quatro eixos analíticos: caracterização dos sujeitos; práticas pedagógicas e acompanhamento; currículo e políticas educacionais; e avaliação institucional.

6.2.1 Caracterização dos sujeitos

Participaram da pesquisa sete supervisores pedagógicos atuantes nas Escolas de Tempo Integral investigadas. Predominaram profissionais com formação em Pedagogia, além de formação complementar em áreas como Letras, Sociologia, História, Filosofia e Teologia. Os níveis de escolaridade identificados variaram entre pós-graduação lato sensu, mestrado e doutorado em andamento. O tempo de experiência na supervisão pedagógica apresentou significativa heterogeneidade, variando entre 11 meses e 25 anos de atuação.

Quadro 5 - Caracterização dos supervisores pedagógicos

Participante	Formação acadêmica	Escolaridade	Tempo na supervisão
S1	Letras/Inglês	Pós-graduação	6 anos
S2	Pedagogia e Sociologia	Mestrado	11 meses
S3	Pedagogia, História, Filosofia e Teologia	Pós-graduação / Mestrado em andamento	3 anos e meio
S4	Pedagogia	Pós-graduação	7 anos
S5	Pedagogia	Pós-graduação	1 ano
S6	Pedagogia	Doutoranda	15 anos
S7	Pedagogia	3ª grau	25 anos

Fonte: elaboração própria (2026).

6.2.2 Práticas pedagógicas e acompanhamento

A análise das respostas evidenciou que as aulas de campo se fazem presentes nos planejamentos dos professores de Geografia nas escolas investigadas, ainda que com diferentes níveis de frequência e sistematização. É majoritária entre os supervisores pedagógicos a compreensão de que essa prática integra o planejamento docente, sobretudo quando articulada a projetos interdisciplinares, sequências didáticas e atividades voltadas à contextualização da aprendizagem a partir da realidade local dos estudantes. Nesse sentido, as falas apontaram recorrentes associações entre a aula de campo, o planejamento pedagógico, a interdisciplinaridade e a aproximação entre os conteúdos escolares e o cotidiano discente.

As respostas permitiram, assim, compreender que a aula campo é concebida pelos supervisores como estratégia pedagógica vinculada ao desenvolvimento curricular e à construção de aprendizagens significativas, favorecendo a relação entre teoria e prática.

Entretanto, também foram identificados relatos que indicam a realização somente eventual dessas atividades, demonstrando que sua efetivação ainda ocorre de maneira desigual entre as unidades escolares analisadas.

No que se refere ao acompanhamento e à orientação dessa prática pedagógica, os supervisores destacaram atuação direta em diferentes etapas do processo, envolvendo desde a orientação metodológica e a revisão do planejamento até o acompanhamento da execução das atividades e a mediação institucional necessária à realização das aulas de campo. As respostas mostraram que a supervisão pedagógica desempenha papel relevante na articulação entre planejamento curricular, organização escolar e desenvolvimento das atividades externas, contribuindo para o alinhamento pedagógico das ações propostas.

Entre os relatos apresentados, destacou-se a fala de uma das entrevistadas, ao afirmar que a supervisão acompanha o processo “desde a elaboração do planejamento até a execução das atividades”, por meio de diálogos pedagógicos, revisão de materiais e monitoramento das ações desenvolvidas. De modo semelhante, outra supervisora relatou participação ativa na elaboração e execução do projeto “Conhecendo Palmas”, desenvolvido de forma articulada entre diferentes áreas do conhecimento, evidenciando o caráter interdisciplinar atribuído às aulas de campo.

Quanto à oferta de formação continuada relacionada às metodologias ativas e à aula de campo, observou-se predominância de respostas afirmativas, embora parte dos participantes tenha indicado ausência de formações específicas e sistemáticas sobre a temática. Os supervisores mencionaram a realização de encontros pedagógicos, formações internas, semanas pedagógicas e orientações metodológicas promovidas pela rede municipal. Contudo, os relatos também revelaram fragilidades institucionais no que se refere à consolidação de processos formativos contínuos voltados especificamente ao desenvolvimento da aula de campo como metodologia ativa no ensino de Geografia.

6.2.3 Currículo e políticas educacionais

No âmbito do currículo, a BNCC ocupou papel central no planejamento e no desenvolvimento das aulas campo nas escolas investigadas, sendo compreendida pelos supervisores pedagógicos como importante referência para a organização das práticas de ensino. De modo geral, os participantes associaram a realização das aulas de campo ao desenvolvimento de competências e habilidades previstas pelo documento curricular,

especialmente aquelas relacionadas à contextualização da aprendizagem, à interdisciplinaridade e à formação cidadã dos estudantes.

Os relatos demonstraram que os supervisores compreendem a aula de campo como estratégia capaz de favorecer a articulação entre os conteúdos escolares e a realidade vivenciada pelos alunos, promovendo uma leitura mais crítica do espaço geográfico e das dinâmicas sociais presentes no território. Nesse sentido, a valorização da realidade local apareceu de forma recorrente nas respostas, indicando preocupação em aproximar os conhecimentos trabalhados em sala de aula das experiências cotidianas dos estudantes.

Além disso, os participantes destacaram que as aulas de campo contribuem para a materialização dos princípios defendidos pela BNCC, sobretudo no que se refere à construção de aprendizagens significativas, ao desenvolvimento da autonomia discente e à ampliação da compreensão sobre questões sociais, ambientais e territoriais. As respostas também evidenciaram a presença de práticas interdisciplinares, demonstrando que a aula de campo é percebida como possibilidade de integração entre diferentes áreas do conhecimento.

No que se refere à existência de diretrizes institucionais específicas para incentivar ou regulamentar a realização das aulas de campo, observou-se diversidade entre as escolas investigadas quanto ao nível de institucionalização dessas práticas. Parte significativa dos supervisores afirmou existir algum tipo de orientação institucional, vinculada principalmente ao PPP, aos planos pedagógicos, aos projetos institucionais e ao alinhamento curricular à BNCC.

Entretanto, alguns participantes relataram ausência de normativas específicas ou regulamentações sistematizadas, indicando que, em determinados contextos, a realização das aulas de campo ainda depende predominantemente da iniciativa individual dos docentes e da articulação construída no interior de cada escola. Tal aspecto evidencia que, embora a aula de campo seja reconhecida pedagogicamente como prática relevante para o ensino de Geografia, sua consolidação institucional ainda ocorre de maneira desigual entre as unidades escolares analisadas.

6.2.4 Avaliação institucional

As respostas dos supervisores pedagógicos evidenciaram que a implementação da aula de campo como metodologia ativa no ensino de Geografia encontra entraves significativos, sobretudo relacionados às condições estruturais e organizacionais das unidades escolares. Entre os principais desafios apontados, destacou-se de forma recorrente a questão do transporte

escolar e da logística necessária para a realização das atividades externas, considerada pelos participantes como o principal obstáculo para a efetivação das aulas de campo. Os relatos mencionaram dificuldades na disponibilização de ônibus, limitações de recursos financeiros e insuficiência de suporte institucional para viabilizar as atividades, demonstrando que, em muitos contextos, a realização dessas práticas depende de condições administrativas que nem sempre estão asseguradas pelas escolas ou pela rede de ensino.

Além das dificuldades logísticas, os supervisores também apontaram fragilidades relacionadas ao apoio institucional, à organização escolar e à ausência de formação específica voltada ao desenvolvimento da aula de campo enquanto metodologia ativa. Tais aspectos revelam que, embora a prática seja reconhecida pedagogicamente como relevante, ainda existem limitações estruturais e formativas que dificultam sua consolidação de maneira sistemática no cotidiano escolar.

Por outro lado, as respostas também jogam luz a importantes potencialidades atribuídas às aulas de campo no processo de ensino-aprendizagem da Geografia. Os supervisores associaram essa prática à promoção de aprendizagens significativas, à aproximação entre teoria e prática e ao fortalecimento da participação discente nas atividades pedagógicas. A observação concreta do espaço geográfico, a contextualização dos conteúdos e o estímulo à construção crítica do conhecimento apareceram como elementos centrais nas falas dos participantes, indicando que a aula de campo é compreendida como estratégia capaz de favorecer maior envolvimento dos estudantes com os conteúdos trabalhados.

Para mais, os relatos ressaltaram o potencial da aula de campo para estimular a interdisciplinaridade e o protagonismo discente, permitindo que os estudantes estabeleçam relações entre os conhecimentos escolares e as dinâmicas sociais, ambientais e territoriais observadas em seu cotidiano. Neste sentido, a prática foi frequentemente relacionada ao desenvolvimento da criticidade e à ampliação das possibilidades de leitura e compreensão do espaço geográfico.

Sobre as mudanças consideradas necessárias para fortalecer essa prática nas escolas, os supervisores destacaram, principalmente, a necessidade de ampliação do apoio institucional e das condições logísticas para realização das atividades. Entre as sugestões mais recorrentes estiveram a melhoria do transporte escolar, o fortalecimento da formação continuada dos docentes, o aumento do suporte institucional e a maior inserção das aulas de campo no planejamento pedagógico e no Projeto Político-Pedagógico das escolas. Também foram

mencionadas propostas de ampliação de projetos interdisciplinares, visando consolidar a aula de campo como prática permanente e integrada ao currículo escolar.

6.3 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DOS GESTORES ESCOLARES

No campo da pesquisa com os gestores escolares, a análise dos documentos foi organizada em três eixos analíticos: identificação institucional; políticas escolares e planejamento; e avaliação e desafios. Novamente, a organização segue a lógica do questionário enviado.

6.3.1 Caracterização dos sujeitos

Na participação dos gestores escolares, quatro dos cinco entrevistados responderam ao instrumento de pesquisa aplicado, representando a ETI Anísio Spínola Teixeira, a ETI Eurídice Ferreira de Mello, a ETI Caroline Campelo Cruz da Silva e a ETI Professora Margarida Lemos Gonçalves. Desse modo, somente o gestor da Escola Municipal de Tempo Integral Padre Josimo Moraes Tavares não participou da pesquisa, não havendo devolutiva do questionário encaminhado.

Quadro 6 - Caracterização dos gestores escolares

Escola	Formação acadêmica	Escolaridade	Tempo como gestor
ETI Eurídice Ferreira de Mello	Pedagogia	Pós-graduação / Mestranda	13 anos
ETI Anísio Spínola Teixeira	Geografia e Pedagogia	Especialização	9 anos
ETI Caroline Campelo Cruz da Silva	Educação Física e Direito	Mestrado	6 anos
ETI Professora Margarida Lemos Gonçalves	Pedagogia	Mestrado	7 anos

Fonte: elaboração própria (2026).

6.3.2 Políticas escolares e planejamento

A primeira questão buscou compreender de que forma a gestão escolar incentiva o desenvolvimento das aulas de campo e quais estratégias institucionais são mobilizadas para viabilizar essa prática no contexto das Escolas de Tempo Integral investigadas. As respostas evidenciaram unanimidade entre os gestores quanto ao reconhecimento da relevância pedagógica das aulas de campo, sendo todas as respostas favoráveis ao incentivo institucional dessa metodologia no ensino de Geografia.

Os relatos associaram as aulas campo, principalmente, à promoção de aprendizagens significativas, à contextualização dos conteúdos escolares, à articulação entre teoria e prática e ao fortalecimento do protagonismo discente no processo de ensino-aprendizagem. Nesse sentido, os gestores demonstraram compreender a aula de campo como estratégia metodológica capaz de ampliar as possibilidades de construção do conhecimento, aproximando os conteúdos curriculares das vivências concretas dos estudantes.

Entre os elementos mais recorrentes nas respostas destacaram-se referências ao planejamento pedagógico, ao apoio institucional e ao alinhamento das práticas à BNCC. Tais aspectos revelam que a gestão escolar percebe a aula de campo não apenas como atividade complementar, mas como prática integrada ao desenvolvimento curricular e às propostas pedagógicas das escolas. As respostas mostram, portanto, que os gestores reconhecem institucionalmente a aula de campo como metodologia relevante para o ensino de Geografia, sobretudo por sua capacidade de favorecer aprendizagens contextualizadas e ampliar a participação ativa dos estudantes.

No que se refere aos recursos financeiros e logísticos destinados à realização dessas atividades, os relatos apontaram diversas limitações estruturais e orçamentárias. A maior parte dos gestores considerou os recursos existentes insuficientes para atender às demandas das aulas de campo, destacando a inexistência de verbas específicas, destinadas às atividades externas.

Entre os mecanismos mencionados para viabilização das práticas apareceram a utilização de recursos do Programa Dinheiro Direto na Escola (PDDE), ações vinculadas à Gestão Compartilhada, apoio da Secretaria Municipal de Educação (SEMED) e estabelecimento de parcerias institucionais. Entretanto, as respostas demonstraram recorrência de dificuldades relacionadas ao transporte escolar, à insuficiência orçamentária e à dependência de parcerias externas para a realização das atividades. Também foi mencionado que, em alguns contextos, a ausência de recursos específicos torna necessária a busca constante por apoios e articulações institucionais para garantir a execução das aulas de campo.

A terceira questão investigou como a escola organiza o planejamento curricular considerando a BNCC e a prática das aulas de campo. As respostas evidenciaram forte articulação entre os documentos institucionais e o desenvolvimento dessa metodologia, sobretudo por meio do alinhamento ao PPP, às competências e habilidades previstas pela BNCC e aos projetos pedagógicos interdisciplinares desenvolvidos pelas unidades escolares.

Os gestores afirmaram que as aulas de campo são compreendidas como estratégias metodológicas complementares, capazes de favorecer a contextualização da aprendizagem e a integração entre diferentes áreas do conhecimento. A interdisciplinaridade apareceu de forma recorrente nos relatos, demonstrando preocupação em desenvolver práticas pedagógicas que articulem os conteúdos escolares às realidades vivenciadas pelos estudantes.

As respostas também indicaram que a aula campo vem sendo incorporada aos documentos pedagógicos institucionais como prática interdisciplinar voltada à investigação, à observação e à contextualização dos conteúdos estudados. Em alguns casos, os participantes relataram que essa metodologia ocupa papel central na concretização curricular, especialmente por meio de projetos pedagógicos que valorizam o território vivido e a realidade local dos estudantes.

6.3.3 Avaliação e desafios

As respostas dos gestores escolares podem nos traduzir que a promoção das aulas de campo nas escolas investigadas enfrenta desafios, sobretudo relacionados às limitações estruturais, financeiras e administrativas presentes no contexto da rede pública de ensino. Entre os principais obstáculos apontados, destacou-se de forma recorrente a questão do transporte escolar e da logística necessária para a realização das atividades externas, considerada pelos participantes como a principal limitação institucional para efetivação das aulas de campo.

Além das dificuldades relacionadas ao transporte, os gestores também mencionaram a insuficiência de recursos financeiros, as exigências burocráticas para autorização das atividades, a necessidade de profissionais de apoio para acompanhamento dos estudantes e as dificuldades de adequação ao calendário escolar. Em menor recorrência, apareceram ainda questões relacionadas à indisciplina discente e à organização das atividades no contexto escolar.

Os relatos demonstraram que a realização das aulas de campo permanece fortemente condicionada às possibilidades estruturais e logísticas das escolas públicas investigadas, revelando que, embora exista reconhecimento pedagógico da relevância dessa metodologia, sua efetivação depende de condições institucionais nem sempre disponíveis nas unidades escolares.

No impacto das aulas de campo na aprendizagem dos estudantes, as respostas apresentaram forte convergência quanto à percepção positiva dessa prática pedagógica. Os gestores associaram as aulas de campo à promoção de aprendizagens, à aproximação entre teoria e prática e ao aumento do engajamento discente nas atividades escolares. Também foram recorrentes referências ao fortalecimento do pensamento investigativo, ao desenvolvimento do senso crítico, à ampliação do repertório cultural e ao desenvolvimento socioemocional dos estudantes.

As respostas indicaram que a aula de campo é percebida como metodologia capaz de tornar a aprendizagem mais concreta, dinâmica e contextualizada, favorecendo maior interesse dos alunos pelos conteúdos trabalhados. Nesse sentido, os participantes ressaltaram que a observação direta da realidade contribui para ampliar as possibilidades de compreensão do espaço geográfico e fortalecer a construção crítica do conhecimento. Portanto, parece-nos que há forte reconhecimento institucional do potencial pedagógico das aulas de campo, sobretudo por sua capacidade de aproximar os estudantes das experiências concretas de aprendizagem e favorecer práticas educativas mais participativas e investigativas.

Quanto à articulação institucional necessária para realização dessas atividades, as respostas demonstraram a existência de diálogo entre as escolas e a SEMED, especialmente no que se refere ao transporte escolar, ao apoio logístico, às orientações administrativas e às autorizações necessárias para execução das aulas de campo. Além da SEMED, alguns gestores mencionaram a realização de parcerias com museus, parques, órgãos municipais, Polícia Rodoviária Federal e instituições comunitárias, evidenciando tentativas de fortalecimento das ações pedagógicas por meio de articulações externas. Contudo, parte dos participantes destacou que tais parcerias e apoios ainda ocorrem de forma limitada diante das demandas estruturais necessárias para a efetivação sistemática das aulas de campo.

6.4 ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO DA SECRETÁRIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PALMAS

A análise do questionário aplicado à Secretária Municipal de Educação de Palmas foi estruturada em quatro eixos analíticos, conforme a distribuição das perguntas realizadas: atuação e diretrizes da gestão; aulas de campo e políticas públicas; apoio institucional e logístico; e segurança no transporte escolar.

O questionário foi respondido pela própria chefe da Secretaria Municipal de Educação de Palmas, Anice de Souza Moura, vinculada à área de Educação e Gestão Pública, com formação em nível de mestrado em andamento na Universidade Federal do Tocantins.

6.4.1 Atuação e diretrizes da gestão

As respostas evidenciaram que a gestão municipal compreende a Educação Integral como eixo estruturante das políticas educacionais desenvolvidas na rede municipal de ensino. Entre os elementos mais recorrentes destacaram-se referências à educação integral, ao currículo integrado, à aprendizagem significativa, às metodologias ativas e à formação plena dos estudantes. As respostas indicaram que a gestão municipal busca consolidar uma proposta educacional fundamentada na centralidade do estudante, na valorização da investigação, na interdisciplinaridade e na construção contextualizada do conhecimento.

No que se refere à incorporação da BNCC nas políticas educacionais municipais, as respostas revelaram forte centralidade do documento na organização curricular da rede. A BNCC foi compreendida como eixo estruturante das políticas curriculares, especialmente no desenvolvimento de competências gerais, na formação docente e na implementação de práticas pedagógicas voltadas à participação ativa dos estudantes.

Ainda, as metodologias ativas apareceram associadas à aprendizagem baseada em projetos, à aprendizagem colaborativa, à contextualização dos conteúdos e à articulação entre escola, território e cultura local.

6.4.2 Aula de campo e políticas públicas

As respostas apontaram para um reconhecimento institucional das aulas campo enquanto estratégia pedagógica relevante para o desenvolvimento da aprendizagem significativa nas escolas da rede municipal. A prática foi associada à Educação Integral, aos projetos integradores, à interdisciplinaridade e à contextualização dos conteúdos escolares, demonstrando compreensão da aula de campo como metodologia articulada às experiências concretas vivenciadas pelos estudantes.

Os relatos indicaram que as aulas de campo integram os Projetos Político-Pedagógicos das escolas, aparecem vinculadas ao Currículo de Ação e promovem articulações entre os espaços culturais, sociais e territoriais da cidade – todavia, cabe ressaltar que na análise dos PPPs foram encontradas poucas menções a essa prática. Também foram compreendidas como

práticas interdisciplinares que favorecem a aproximação entre teoria e prática e ampliam as possibilidades de investigação e observação da realidade.

Embora tenha sido apontada a inexistência de uma Instrução Normativa exclusiva voltada às aulas de campo, as respostas demonstraram que essas atividades são regulamentadas por diferentes instrumentos institucionais, como o Regimento Escolar, os procedimentos administrativos da Secretaria Municipal de Educação e os Projetos Político-Pedagógicos das unidades escolares.

No que se refere às políticas públicas relacionadas ao desenvolvimento das aulas de campo, os relatos evidenciaram articulação dessas práticas às ações mais amplas de Educação Integral desenvolvidas pela rede municipal. Foram mencionados projetos relacionados à educação ambiental, ciência e tecnologia, multiculturalismo, saúde, cidadania, economia solidária e visitas pedagógicas a museus, laboratórios e espaços culturais.

As respostas também indicaram forte presença de parcerias interinstitucionais estabelecidas com universidades, secretarias municipais, instituições culturais, órgãos públicos, empresas e movimentos sociais, demonstrando que a efetivação das aulas de campo ocorre por meio de articulações colaborativas entre diferentes setores. Entretanto, embora as atividades estejam inseridas nas políticas educacionais da rede, os dados não mostraram existência de orçamento específico destinado exclusivamente às aulas de campo, revelando que essas práticas permanecem vinculadas aos investimentos mais amplos da política de Educação Integral.

Quanto à relação entre aula campo, protagonismo estudantil e aprendizagem significativa, as respostas demonstraram forte aproximação entre as concepções da gestão municipal e os pressupostos das metodologias ativas. As aulas de campo foram compreendidas como estratégias que possibilitam aos estudantes observar, questionar, investigar e construir conhecimentos de maneira autônoma, colaborativa e contextualizada. Ainda, as respostas apontam que essas práticas favorecem a interdisciplinaridade, fortalecem a relação entre escola e território e ampliam as possibilidades de participação ativa dos estudantes no processo de ensino-aprendizagem.

6.4.3 Apoio institucional e logístico

Nesta seara, é possível extrair que, de acordo com a resposta da secretária, há existência de suporte técnico-administrativo para realização das aulas de campo nas escolas da rede municipal. O apoio institucional foi descrito como ação integrada entre diferentes setores da Secretaria Municipal de Educação, envolvendo diretorias pedagógicas, equipes de apoio e

organização do transporte escolar. Também foi mencionado que o tema das aulas de campo aparece transversalmente nas formações promovidas pela rede municipal, embora ainda não exista formação continuada específica voltada exclusivamente para essa metodologia.

No que se refere aos protocolos institucionais para organização das atividades externas, as respostas demonstraram a existência de procedimentos administrativos formais para realização das aulas de campo. Entre os elementos mencionados destacaram-se a elaboração de plano de atividade, a autorização familiar, o registro das ações no Sistema de Gerenciamento Escolar (SIGE) e a realização de avaliações pedagógicas posteriores às atividades.

6.4.4 Segurança no transporte escolar

As respostas evidenciaram preocupação institucional com a segurança dos estudantes durante as aulas de campo, destacando o uso de transporte credenciado, protocolos preventivos e apoio intersetorial entre diferentes órgãos municipais. Também, a aula de campo foi reconhecida como estratégia vinculada à Educação Integral e à aprendizagem significativa. Entretanto, observou-se que a consolidação dessa prática ainda demanda maior sistematização normativa, fortalecimento da formação continuada e ampliação das condições institucionais para realização das atividades externas.

6.5 ANÁLISE DOS QUESTIONÁRIOS DOS ESTUDANTES

O questionário destinado aos discentes foi organizado em cinco questões discursivas: 1) participação em aulas de campo; 2) aprendizagens construídas; 3) relação entre aula de campo e compreensão dos conteúdos; 4) percepção da aprendizagem; e 5) interesses em futuras aulas de campo.

6.5.1 Caracterização dos sujeitos

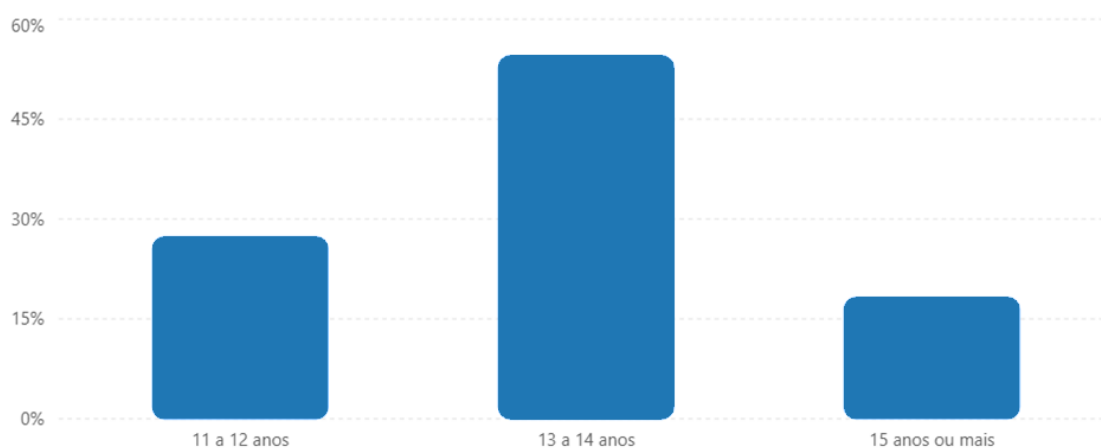
Ao passo que se tratam de menores de idade, as perguntas inseridas no questionário destinadas à caracterização dos estudantes eram reduzidas, mantendo-se, assim, somente os campos de identificação de nome, série atual e idade.

Participaram da pesquisa 22 estudantes do 8º ano do Ensino Fundamental II pertencentes às Escolas Municipais de Tempo Integral da rede municipal de Palmas. Como abordado acima, devido à baixa adesão dos educandos, essa foi a única turma que respondeu aos questionários. As respostas permitiram compreender como os discentes percebem a aula campo no ensino de Geografia, suas contribuições para a aprendizagem e os principais

interesses temáticos relacionados às práticas pedagógicas externas.

Em relação à faixa etária dos participantes, houve predominância de alunos com idade entre 13 e 14 anos, correspondendo a 54,5% do total de respondentes. Os estudantes com idade entre 11 e 12 anos representaram 27,3% da amostra, enquanto aqueles com 15 anos ou mais corresponderam a 18,2% dos participantes da pesquisa, conforme gráfico abaixo.

Gráfico 3 – Faixa etária dos estudantes



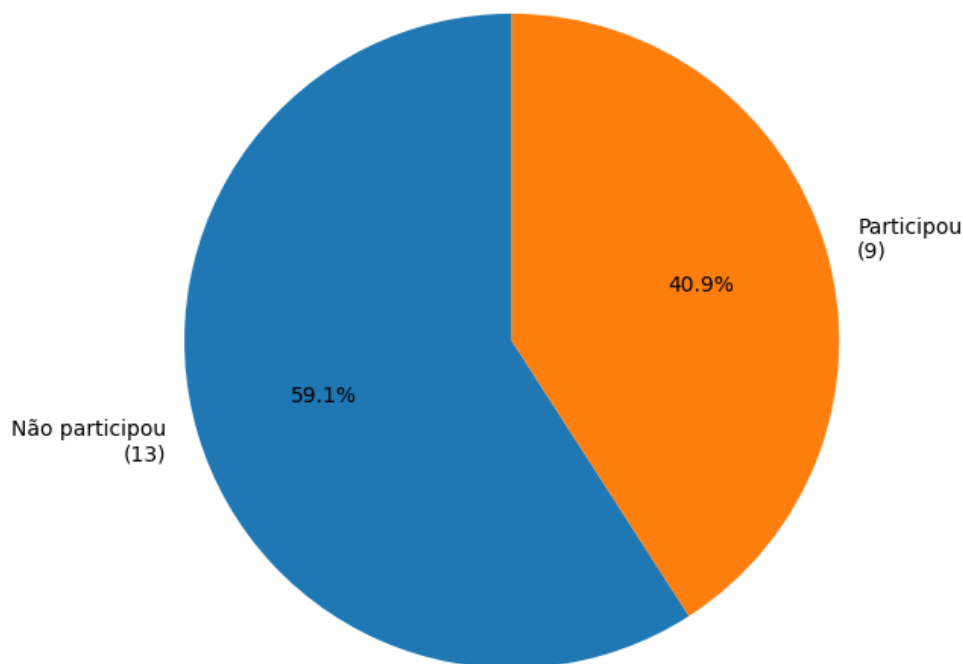
Fonte: elaboração própria (2026).

Dessa forma, houve relativa homogeneidade entre os sujeitos investigados, aspecto relevante para nos permitir extrair dos discentes percepções mais diversificadas acerca da Aula de Campo no ensino de Geografia.

6.5.2 Participação dos estudantes em aulas de campo

A primeira questão investigou se os estudantes já haviam participado de aulas de campo em Geografia. Os dados demonstraram que 59,1% (13) dos participantes afirmaram não ter participado desse tipo de atividade pedagógica, enquanto 40,9% (9) relataram já ter vivenciado aulas de campo relacionadas aos conteúdos geográficos.

Gráfico 4 – Participação dos estudantes em aulas de campo



Fonte: elaboração própria (2026).

As respostas revelam recorrência significativa de registros associados à ausência de experiências pedagógicas externas, aparecendo expressões como “não participei”, “nunca tive aula de campo” e “não tive oportunidade”. Esses relatos evidenciam que parcela significativa dos estudantes ainda possui acesso restrito às atividades de campo no contexto escolar investigado.

Entretanto, entre os estudantes que participaram das atividades, a maior parte manifestou percepções positivas acerca das experiências vivenciadas, especialmente no que se refere à aprendizagem e à compreensão dos conteúdos trabalhados em Geografia. Logo, podemos perceber que há valorização das experiências concretas proporcionadas pelas aulas de campo, demonstrando reconhecimento da importância dessa metodologia no processo de ensino-aprendizagem.

6.5.3 Aprendizagens e conteúdos observados nas aulas de campo

A segunda questão buscou identificar os conteúdos e elementos observados pelos estudantes durante as aulas de campo. As respostas evidenciaram forte presença de conteúdos relacionados à vegetação e aos biomas, mencionados por 36,4% dos participantes, seguidos por temas relacionados à poluição e ao meio ambiente, presentes em 31,8% das respostas.

Também apareceram referências ao relevo e às dinâmicas urbanas, ambos mencionados por 22,7% dos estudantes. Em menor recorrência surgiram conteúdos relacionados à economia local e ao comércio, ao clima e à cartografia/localização.

Assim, foram mencionados primordialmente conteúdos associados ao meio ambiente e às dinâmicas territoriais observadas no espaço vivido pelos estudantes. Entre os registros encontrados destacaram-se expressões como “aprendi sobre vegetação e biomas”, “observei poluição”, “aprendi sobre relevo” e “aprendi sobre economia local”. Isto é, os dados revelam que os estudantes associam a Aula de Campo principalmente à observação concreta do espaço geográfico, à contextualização dos conteúdos e à aproximação entre teoria e prática. Observa-se ainda que a experiência prática aparece como elemento central na construção das aprendizagens relatadas pelos participantes.

6.5.4 Contribuições da aula de campo para a aprendizagem

A terceira questão investigou se a aula campo facilitou a compreensão dos conteúdos de Geografia. Entre os estudantes participantes das atividades, houve maioria de respostas positivas relacionadas à aprendizagem, enquanto os demais participantes afirmaram não ter participado das experiências ou não souberam responder à questão.

As unidades de registro mais recorrentes foram “aprendi mais”, “facilitou a compreensão”, “consegui entender melhor” e “aprendi na prática”, jogando luz a uma valorização da dimensão prática e experiencial da aprendizagem. Cabe destacar ainda o relato de uma das participantes, que afirmou que a metodologia contribuiu para despertar sua curiosidade durante o processo de aprendizagem.

Diversos estudantes destacaram que a aula de campo possibilitou visualizar os conteúdos estudados, compreender melhor os fenômenos geográficos, relacionar teoria e prática e aprender de maneira mais dinâmica. Um dos participantes afirmou que “a aula de campo facilitou muito para mim compreender sobre os conteúdos de Geografia”, enquanto outro destacou que “quando tocamos e vimos, ficou mais fácil aprender”. Desse modo, as respostas indicam que os alunos entendem a aula campo como estratégia pedagógica capaz de tornar os conteúdos mais acessíveis e concretos, facilitando o processo de aprendizagem.

6.5.5 Aspectos metodológicos percebidos pelos estudantes

Embora o questionário não utilizasse diretamente a expressão “metodologias ativas”, as respostas demonstram diferentes elementos associados a esse referencial pedagógico. Entre os

aspectos metodológicos identificados destacaram-se a aprendizagem prática, mencionada por 40,9% dos participantes, seguida pela observação direta, presente em 36,4% das respostas. Também apareceram referências à participação ativa dos estudantes, ao trabalho em grupo e às práticas de pesquisa e investigação durante as atividades realizadas.

Os estudantes demonstraram compreender a aula campo como experiência dinâmica, participativa, concreta e interativa. Entre as respostas encontramos expressões como “aprendi observando”, “foi mais fácil entender”, “aprendi na prática” e “trabalhamos em grupo”. Além disso, observou-se valorização da investigação, da observação do espaço vivido e da participação ativa no processo de aprendizagem, elementos relacionados aos pressupostos das metodologias ativas e da aprendizagem significativa.

6.5.6 Temáticas de interesse para futuras aulas de campo

A última questão buscou identificar quais temas os estudantes gostariam de estudar em futuras aulas de campo. As respostas demonstraram maior interesse por conteúdos relacionados aos problemas urbanos, mencionados por 27,3% dos participantes. Em seguida apareceram temas relacionados aos rios e praias e à vegetação e biomas, ambos citados por 22,7% dos estudantes.

Também surgiram referências à economia local e ao comércio, ao meio ambiente e à poluição, além do interesse por visitas a universidades, museus, parques e outros espaços públicos da cidade. Entre os locais mencionados destacaram-se a Praia da Graciosa, a Praia dos Buritis, o Parque Cesamar, universidades, museus e áreas ambientais de Palmas. Os estudantes justificaram suas escolhas principalmente pela possibilidade de “aprender mais”, “conhecer lugares”, “ver os conteúdos na prática” e compreender melhor os “problemas da cidade”. Inclusive, a citação aos rios foi ligada à necessidade de compreender melhor a cidade na qual estão inseridos.

Portanto, as respostas demonstram interesse dos estudantes por experiências pedagógicas relacionadas ao seu cotidiano e aos espaços que fazem parte de sua realidade, evidenciando valorização de práticas que aproximem os conteúdos escolares das vivências do território onde estão inseridos.

6.6 ANÁLISE GERAL DOS QUESTIONÁRIOS

Os questionários foram elaborados com o objetivo de compreender, de forma ampla, como a aula campo é desenvolvida no ensino de Geografia nas escolas de tempo integral da

rede municipal de Palmas, considerando as perspectivas dos diferentes sujeitos envolvidos no processo educativo. Cada instrumento buscou investigar dimensões específicas relacionadas às práticas pedagógicas, planejamento, gestão escolar, políticas educacionais e aprendizagem dos estudantes.

No questionário destinado aos professores de Geografia (Apêndice A), inicialmente foram coletadas informações de caracterização dos sujeitos, como formação acadêmica, tempo de atuação docente e experiência com formação continuada em Metodologias Ativas. Em seguida, o instrumento investigou as práticas pedagógicas relacionadas à aula de campo, buscando compreender se os docentes tiveram experiências com essa metodologia durante a graduação e de que forma essas vivências influenciaram sua prática profissional. Também foram levantadas informações sobre a frequência de utilização das aulas de campo, os objetivos pedagógicos dessa metodologia, as dificuldades encontradas em sua implementação e a compreensão conceitual dos professores acerca da aula de campo no ensino de Geografia.

Além disso, o questionário procurou identificar como ocorre o planejamento das atividades, considerando critérios para escolha dos locais visitados, tipos de atividades desenvolvidas, questões de segurança e estratégias de mitigação de riscos. Outro eixo importante investigado foi a relação entre teoria e prática, analisando de que forma as aulas de campo contribuem para a aprendizagem dos conteúdos geográficos e quais conceitos são mais bem compreendidos pelos estudantes após as experiências em campo. O instrumento também abordou o uso de recursos didáticos e tecnológicos, como GPS, aplicativos e drones, além do papel da mediação docente durante as atividades. Por fim, buscou-se compreender como os professores avaliam a aprendizagem dos estudantes e de que forma utilizam Metodologias Ativas nas aulas de campo, diferenciando-as de métodos tradicionais de ensino.

O questionário direcionado aos supervisores pedagógicos (Apêndice B) teve como foco compreender o acompanhamento institucional das práticas. Inicialmente, foram coletados dados de identificação e formação dos participantes. Posteriormente, investigou-se se as aulas de campo aparecem nos planejamentos dos professores de Geografia e como a supervisão pedagógica acompanha, orienta e avalia essa prática. Também foram levantadas informações sobre a oferta de formação continuada relacionada às Metodologias Ativas e às aulas de campo. No âmbito curricular, o instrumento buscou analisar como a BNCC é incorporada ao planejamento dessas atividades e se existem diretrizes institucionais que regulamentam ou incentivam sua realização. Por fim, foram identificados os principais desafios e potencialidades observados pelos supervisores na implementação da Aula de Campo como metodologia ativa

no ensino de Geografia.

O questionário aplicado aos gestores escolares (Apêndice C) teve como objetivo compreender o papel da gestão escolar na promoção e organização das aulas de campo. Inicialmente, foram coletadas informações de identificação institucional e caracterização dos gestores. Em seguida, investigou-se se a gestão escolar incentiva a realização de aulas de campo, quais recursos financeiros e logísticos são disponibilizados para essas atividades e de que forma o planejamento curricular considera a BNCC e a prática da aula campo. O instrumento também buscou verificar se essa metodologia está formalmente registrada no PPP da escola. Além disso, foram levantadas questões relacionadas aos principais desafios enfrentados pela gestão na promoção dessas atividades, ao impacto percebido na aprendizagem dos estudantes e à existência de articulação com a Secretaria Municipal de Educação e outros órgãos públicos.

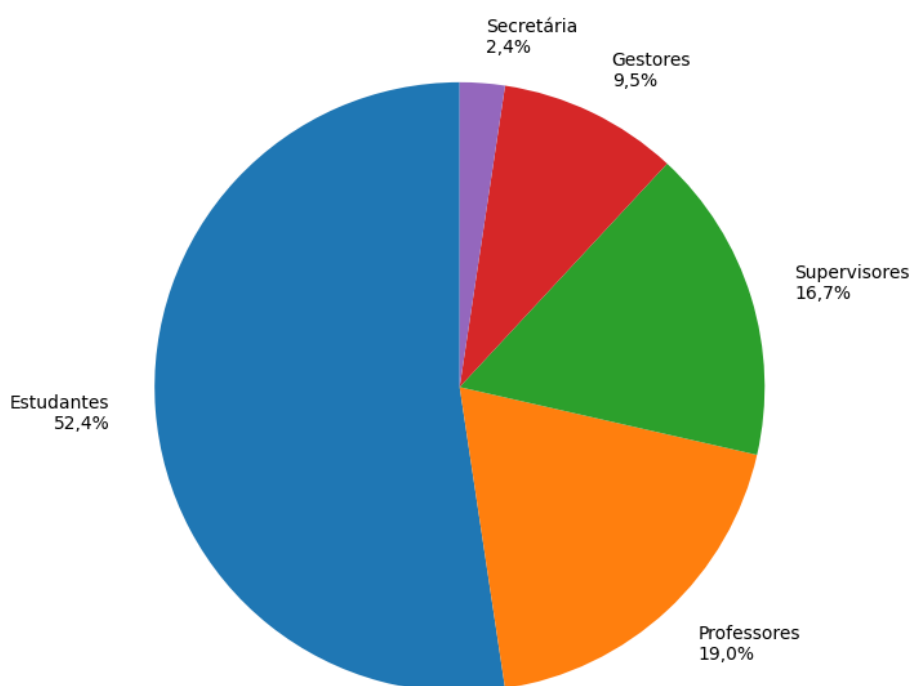
No questionário destinado à Secretária Municipal de Educação de Palmas (Apêndice D), o objetivo foi compreender as políticas públicas e diretrizes institucionais relacionadas às práticas pedagógicas inovadoras e às aulas de campo nas escolas municipais. O instrumento investigou quais são as diretrizes da gestão para o fortalecimento de metodologias inovadoras, como a BNCC é incorporada às políticas educacionais do município e de que forma as Metodologias Ativas são consideradas nesse processo. Também foram abordadas questões sobre o reconhecimento institucional das aulas de campo, a existência de normativas específicas, previsão orçamentária e políticas públicas voltadas ao incentivo dessas práticas. Além disso, o questionário buscou compreender como a Secretaria percebe a relação entre aula campo, protagonismo estudantil e aprendizagem significativa, bem como os apoios técnico-administrativos oferecidos às escolas, incluindo formação continuada, orientações institucionais e protocolos de segurança para realização das atividades externas.

Por fim, o questionário aplicado aos estudantes do Ensino Fundamental II (Apêndice E) teve como finalidade compreender as percepções dos alunos sobre as aulas de campo e seus impactos no processo de aprendizagem. Inicialmente, foram coletadas informações básicas de identificação dos participantes. Em seguida, o instrumento investigou se os estudantes já participaram de aulas de campo em Geografia e quais foram os principais aprendizados obtidos nessas experiências. Também foram analisadas as relações estabelecidas pelos alunos entre as observações realizadas em campo e os conteúdos teóricos estudados em sala de aula. Outro aspecto investigado foi a percepção dos estudantes acerca da contribuição das aulas de campo para a compreensão dos conteúdos geográficos, bem como suas preferências entre aulas

tradicionais e atividades externas. Por fim, o questionário buscou identificar os temas e locais que os estudantes gostariam de explorar em futuras aulas de campo, evidenciando seus interesses e expectativas em relação à aprendizagem da Geografia.

Ao final da aplicação dos instrumentos, foram obtidas **42** respostas válidas, distribuídas entre os diferentes sujeitos investigados nas cinco ETIs analisadas. Dentre as devolutivas, **7** respostas corresponderam aos supervisores pedagógicos (Apêndice B), 4 aos gestores escolares (Apêndice C), **8** aos professores de Geografia (Apêndice A), **1** à secretária municipal de Educação de Palmas (Apêndice D) e **22** respostas de estudantes do Ensino Fundamental II (Apêndice E), conforme disposto abaixo:

Gráfico 5 – Participação dos sujeitos da pesquisa



Fonte: elaboração própria (2026).

Em relação aos gestores escolares, destaca-se que havia previsão de participação de cinco diretores, correspondentes a cada uma das escolas analisadas, porém um deles não devolveu o instrumento de pesquisa. Já entre os professores de Geografia, observa-se elevada adesão, uma vez que praticamente todos os docentes convidados participaram da investigação. Da mesma forma, houve retorno satisfatório da Secretaria Municipal de Educação e dos supervisores pedagógicos, permitindo um panorama consistente acerca das dimensões institucionais e pedagógicas relacionadas às aulas de campo.

A menor adesão proporcional ocorreu entre os estudantes, embora o quantitativo *per se* seja mais elevado. Isto porque, inicialmente, previa-se a participação de três turmas do Ensino Fundamental II; contudo, apenas uma das turmas realizou as devolutivas. Conforme relatado durante o processo de coleta, muitos responsáveis não autorizaram a participação dos estudantes na pesquisa, enquanto outros alunos optaram por não permanecer na escola para responder aos questionários.

Tal dificuldade pode ser compreendida a partir das especificidades do contexto socioeconômico das escolas analisadas, localizadas, em sua maioria, em regiões de maior vulnerabilidade social, como destacado pelos PPPs analisados. Desse modo, é possível associar o quantitativo logrado à questão de muitas famílias enfrentarem jornadas extensas de trabalho e rotinas marcadas por sobrecarga laboral, o que dificulta o acompanhamento mais próximo das demandas escolares dos estudantes, inclusive no que se refere ao preenchimento e devolução de autorizações e questionários vinculados à pesquisa. Além disso, é possível associar essa baixa participação ao atual contexto social e político brasileiro, marcado pelo aumento da desconfiança de parte das famílias - e, quiçá, dos próprios estudantes - em relação às instituições escolares e às práticas desenvolvidas no espaço educacional.

Isto porque, nos últimos anos, o ambiente escolar passou a ocupar lugar central em debates políticos e ideológicos, especialmente em torno de temas relacionados ao papel da escola, à atuação docente e aos conteúdos trabalhados em sala de aula (Gomes; Brettas, 2022). Esse cenário, que contribuiu para a disseminação de discursos de vigilância e suspeita sobre o trabalho pedagógico, pode ter produzido, neste contexto, receio por parte das famílias quanto à participação dos estudantes em atividades externas à rotina tradicional da escola, inclusive pesquisas acadêmicas.

Nesse sentido, a baixa adesão discente não deve ser interpretada terminativamente como desinteresse dos alunos, mas, na verdade, como a possibilidade do reflexo de um contexto mais amplo de tensionamentos sociais e políticos que atravessam o campo educacional contemporâneo. Ainda assim, as respostas obtidas permitiram reunir percepções relevantes sobre as aulas de campo e suas contribuições para o processo de ensino-aprendizagem da Geografia nas escolas de tempo integral do município de Palmas.

6.7 RESULTADOS

Em relação ao objetivo geral da pesquisa, compreendemos que a aula de campo vem sendo utilizada nas Escolas de Tempo Integral do município de Palmas como estratégia

pedagógica para o ensino de Geografia, especialmente por favorecer a contextualização dos conteúdos, a articulação entre teoria e prática e o desenvolvimento de aprendizagens mais significativas e críticas.

Os resultados nos traduzem que a percepção dessa metodologia apresenta forte aproximação com os pressupostos das metodologias ativas, sobretudo no que se refere ao protagonismo estudantil, à participação ativa dos estudantes, à investigação da realidade e à construção coletiva do conhecimento. Entretanto, a pesquisa também demonstrou que a aula de campo ainda não se encontra plenamente institucionalizada nas ETIs investigadas, permanecendo frequentemente condicionada à iniciativa individual dos professores e limitada por dificuldades estruturais relacionadas à falta de recursos financeiros, transporte escolar, logística e apoio institucional.

No que se refere ao primeiro objetivo específico - *sistematizar as práticas da aula campo utilizadas por professores de Geografia das escolas de tempo integral de Palmas, buscando compreender os objetivos e finalidades da prática escolhida* -, observa-se que as práticas relatadas concentram-se principalmente na observação da paisagem, análise do espaço geográfico, estudo da realidade local, produção de registros, debates, seminários e atividades investigativas. Neste sentido, os docentes atribuíram à metodologia finalidades relacionadas à contextualização da aprendizagem, ao fortalecimento da criticidade, à aproximação entre conteúdos escolares e realidade vivida pelos estudantes, bem como à promoção de aprendizagens mais dinâmicas e significativas.

Em relação ao segundo objetivo específico - *categorizar as diferentes abordagens de aula campo, tanto em aspectos teóricos quanto práticos, realizadas nas aulas de Geografia (Ensino Fundamental II - Anos finais), identificando quais práticas são mais frequentemente adotadas e como essas são incorporadas e compreendidas no contexto das Metodologias Ativas* -, foi possível constatar que as categorias mais recorrentes identificadas na análise de conteúdo foram: relação teoria-prática, aprendizagem significativa, observação do espaço geográfico, formação crítica, protagonismo estudantil, mediação docente e interdisciplinaridade. Os resultados demonstraram que muitos professores compreendem a aula de campo como metodologia ativa por favorecer participação discente, investigação, aprendizagem colaborativa e construção coletiva do conhecimento, ainda que parte deles não possua formação continuada específica nessa área.

O terceiro objetivo específico - *investigar, por meio de um questionário semiestruturado a compreensão dos professores de Geografia, quais são os desafios e*

possibilidades encontrados em sua prática docente ao utilizar a metodologia aula campo e como essas são incorporadas e compreendidas no contexto das metodologias ativas - também foi alcançado. Entre as possibilidades mais destacadas pelos participantes nos questionários, apareceram a contextualização da aprendizagem, o aumento do interesse dos estudantes pelas aulas, a melhor compreensão dos conteúdos geográficos e o desenvolvimento da criticidade.

Por fim, o quarto objetivo - *compreender, a partir da análise dos Projetos Político-Pedagógicos (PPPs) e de entrevistas realizadas com professores, supervisores pedagógicos, gestores escolares, secretária municipal de Palmas e estudantes, se, e como, a aula campo é implementada nas escolas* – foi também atingido, permitindo-nos concluir que há limitações para consolidação dessa prática nas ETIs investigadas, especialmente relacionadas à insuficiência de recursos financeiros, dificuldades logísticas, falta de transporte escolar, excesso de estudantes por turma e ausência de apoio institucional contínuo.

À luz dos resultados, é possível inferir que, embora a aula de campo seja amplamente reconhecida como metodologia relevante e alinhada aos pressupostos das metodologias ativas, sua efetivação ainda encontra limites estruturais e institucionais significativos no contexto das escolas públicas investigadas.

7 CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve como objetivo analisar a utilização da aula de campo como metodologia ativa no ensino de Geografia nas ETIs do município de Palmas, buscando compreender em que medida essa prática se configura como estratégia pedagógica capaz de enfrentar os desafios impostos por um currículo cada vez mais prescritivo, especialmente no contexto da BNCC, além de favorecer uma aprendizagem significativa, crítica e contextualizada à realidade socioterritorial dos estudantes.

A partir da análise documental dos Projetos Político-Pedagógicos e da análise dos questionários aplicados aos diferentes sujeitos investigados, foi possível compreender que a aula de campo ocupa um espaço contraditório no contexto escolar investigado: embora amplamente reconhecida como prática pedagógica relevante, permanece pouco inserida institucionalmente nas escolas analisadas.

Os resultados evidenciaram que os PPPs apresentam, em seus discursos, forte valorização da formação integral, da autonomia discente, da contextualização da aprendizagem e da participação ativa dos estudantes. Em praticamente todos os documentos analisados, observou-se aproximação com referenciais sociointeracionistas e com concepções pedagógicas alinhadas à criticidade, à mediação docente e à construção coletiva do conhecimento, especialmente a partir de referenciais vinculados a Vygotsky e Freire.

Entretanto, a análise dos documentos revelou uma distância significativa entre o plano discursivo e a materialização concreta das práticas pedagógicas. Isto é, embora os PPPs mobilizem categorias como protagonismo discente, participação e aprendizagem significativa, poucos documentos apresentam previsão explícita e sistematizada de metodologias ativas ou de práticas de aula de campo. Na maior parte das escolas, tais atividades aparecem de forma pontual, episódica ou vinculada a projetos específicos, sem integração contínua ao planejamento curricular.

Esse resultado dialoga com as reflexões de Pimenta (1994; 2001), para quem a práxis educativa exige articulação efetiva entre teoria e prática. Ao analisar os PPPs e os relatos docentes, percebe-se que, embora exista reconhecimento teórico da importância da aprendizagem contextualizada, sua operacionalização concreta ainda encontra limites estruturais e institucionais importantes. Assim, a aula campo, bem como as metodologias ativas no geral, frequentemente permanece no nível das intenções pedagógicas, sem consolidação efetiva enquanto prática estruturante do currículo escolar.

As respostas dos professores reforçaram essa compreensão. Os docentes investigados

atribuíram à aula de campo potencial significativo para contextualizar conteúdos, aproximar teoria e prática, desenvolver criticidade, fortalecer a participação dos estudantes e favorecer uma aprendizagem mais significativa. Cabe, assim, resgatar as formulações de Callai (2001; 2013), o qual defende que o ensino de Geografia deve partir da realidade vivida pelos estudantes e da leitura crítica do espaço geográfico. Do mesmo modo, os relatos docentes evidenciaram aproximação com a concepção de Geografia Ativa discutida por Moreira (2025), especialmente ao compreender o trabalho de campo como prática que articula observação, problematização e interpretação crítica da realidade.

A centralidade atribuída pelos professores à relação entre teoria e prática também reafirma as discussões desenvolvidas por Dewey (1979), para quem a experiência constitui fundamento central do processo educativo. Ao deslocar o ensino para além do espaço físico da sala de aula, a aula de campo aproxima-se da perspectiva do *learning by doing*, favorecendo processos de aprendizagem baseados na experiência concreta, na investigação e na interação entre sujeito e realidade.

Nesse sentido, os dados obtidos junto aos estudantes são particularmente significativos. Embora 59,1% dos participantes tenham afirmado nunca ter participado de aulas de campo em Geografia, os estudantes que vivenciaram esse tipo de atividade destacaram maior facilidade de compreensão dos conteúdos, aumento do interesse pelas aulas e possibilidade de “ver na prática” os conceitos estudados em sala. Essas respostas aproximam-se da noção de aprendizagem significativa e contextualizada discutida por Moraes (2017) e Demo (2009), ao defenderem a pesquisa, a investigação e a participação ativa do estudante como elementos fundamentais do processo educativo.

Além disso, os resultados encontrados podem ocupar lugar também junto a discussões desenvolvidas por Bonwell e Eison (1991), Almeida (2020), Moreira e Ribeiro (2016) e Santos e Moura (2021), ao evidenciarem que as metodologias ativas favorecem maior participação discente, engajamento e construção colaborativa do conhecimento. Nas experiências relatadas pelos professores, observou-se presença de práticas associadas ao protagonismo estudantil, à aprendizagem colaborativa, à produção coletiva do conhecimento e à contextualização da realidade socioterritorial dos alunos.

Concomitantemente, os dados também revelaram limites importantes para consolidação dessa prática nas ETIs investigadas. Professores, supervisores e gestores destacaram dificuldades relacionadas à insuficiência de recursos financeiros, à falta de transporte escolar, à logística, à ausência de apoio institucional contínuo e à elevada quantidade de estudantes por

turma. Esses elementos demonstram que a consolidação da aula de campo não depende exclusivamente da disposição docente ou do reconhecimento pedagógico de sua relevância, mas também das condições materiais, políticas e institucionais que atravessam o cotidiano da escola pública.

Tal constatação reforça as ideias de Santos (1999), ao defender que a prática do trabalho de campo envolve responsabilidade ética, planejamento, mediação e reflexão crítica constante. Também dialoga com Sternberg (1946), Neves (2015) e Tracana et al. (2018), autores que destacam a complexidade organizacional e metodológica envolvida na realização das atividades de campo, especialmente no contexto escolar.

Além disso, as dificuldades apontadas pelos participantes evidenciam as contradições presentes nas políticas educacionais contemporâneas. Embora os documentos curriculares e as propostas pedagógicas enfatizem autonomia, protagonismo e metodologias ativas, a efetivação dessas práticas frequentemente encontra limites impostos pela racionalidade curricular prescritiva e pelas condições concretas de funcionamento da escola pública.

Nesse aspecto, as reflexões desenvolvidas por Gomes e Brettas (2022) auxiliam na compreensão dos resultados encontrados, sobretudo ao problematizar as ambiguidades presentes nas metodologias ativas contemporâneas. Segundo os autores, embora tais abordagens recuperem princípios progressistas da Escola Nova, também podem ser apropriadas por perspectivas neoliberais centradas na flexibilização, adaptação e responsabilização individual dos sujeitos.

Em vista do exposto, a pesquisa nos permitiu compreender que a discussão sobre metodologias ativas e aula de campo ultrapassa uma dimensão meramente técnica ou metodológica. Trata-se igualmente de uma discussão política acerca dos sentidos da Educação Integral e do papel da escola pública na formação de sujeitos críticos, autônomos e territorialmente conscientes. Nesse contexto, as contribuições de Dewey (1979), Freire (1981) e Baquero (1998) são fundamentais para compreender a centralidade da experiência, da mediação pedagógica e da interação social nos processos de aprendizagem. Ao aproximar os conteúdos escolares da realidade concreta dos estudantes, a aula de campo favorece não apenas a aprendizagem dos conceitos geográficos, mas também o desenvolvimento da leitura crítica do território e das relações sociais presentes no espaço vivido.

Os resultados produzidos também oferecem subsídios para o planejamento e o aprimoramento de políticas públicas educacionais no âmbito do município de Palmas, especialmente no que se refere à incorporação da aula de campo como prática pedagógica

sistemática, à revisão de documentos orientadores da rede municipal e à criação de mecanismos institucionais e orçamentários que viabilizem sua realização nas Escolas de Tempo Integral e nas demais unidades da rede pública de ensino.

Do mesmo modo, as contribuições de Suertegaray (2009), Serpa (2006), Lacoste (1985), Tricart (1980), Oliveira (1985) e Coltrinari (1998) foram essenciais para compreender o trabalho de campo enquanto prática investigativa e epistemológica da Geografia, superando perspectivas meramente descritivas ou ilustrativas do ensino geográfico.

Cabe destacar, ainda, algumas limitações inerentes ao desenvolvimento desta pesquisa. No âmbito teórico-metodológico, identificaram-se dificuldades relacionadas ao tempo destinado à aplicação, devolutiva e preenchimento dos questionários pelos participantes, fator que impactou diretamente a composição do corpus analítico. Em decorrência disso, parte dos sujeitos inicialmente previstos na investigação não devolveu os instrumentos de coleta, sendo, portanto, retirada da amostra final da pesquisa. Tal procedimento metodológico foi devidamente considerado na etapa de análise dos resultados e discussões, de modo a garantir maior rigor e coerência entre os dados efetivamente obtidos e as interpretações produzidas.

No plano prático, as limitações encontradas também se relacionam às próprias condições de realização da pesquisa em contexto escolar, envolvendo disponibilidade dos participantes, prazos institucionais e dinâmica organizacional das unidades investigadas. Esses aspectos constituem elementos significativos para a compreensão dos alcances e limites da investigação, além de apontarem desafios recorrentes em pesquisas empíricas realizadas no campo educacional.

Além disso, a pesquisa reafirma a contribuição do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Tocantins para a produção de conhecimento científico comprometido com a realidade educacional, fortalecendo a pesquisa, a formação de pesquisadores e profissionais qualificados, bem como o desenvolvimento de estudos capazes de subsidiar práticas e políticas públicas voltadas ao ensino de Geografia e ao desenvolvimento da sociedade.

Por fim, entende-se que esta pesquisa não esgota a discussão sobre metodologias ativas e aula campo no ensino de Geografia, mas contribui para ampliar o debate acerca dos desafios enfrentados pela escola pública contemporânea na construção de práticas pedagógicas mais críticas, contextualizadas e socialmente comprometidas. Esperamos que os resultados aqui apresentados possam subsidiar novas investigações, fortalecer reflexões institucionais e pedagógicas e contribuir para a formulação e o aprimoramento de políticas públicas voltadas

ao fortalecimento da aula de campo na rede municipal de ensino de Palmas, favorecendo sua incorporação em documentos orientadores e normativas educacionais, bem como a criação de mecanismos institucionais e orçamentários que assegurem sua realização nas Escolas de Tempo Integral e nas demais escolas municipais.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ALENTEJANO, Paulo R. R.; ROCHA-LEÃO, Otávio M. Trabalho de campo: uma ferramenta essencial para os geógrafos ou um instrumento banalizado? **Boletim Paulista de Geografia**, n. 84, p. 51-68, jul. 2006.
- ALMEIDA, B. G. de. Aprendizagem ativa e deeper learning: reflexões sobre as demandas por uma educação em compasso com seu tempo. **Educação**, [S. l.], v. 45, n. 1, p. e64/ 1–19, 2020.
- APPLE, Michael. **Política cultural e educação**. São Paulo: Editora Cortez, 2001.
- ARAÚJO, Raimundo Lenilde de; ALBUQUERQUE, Emanuel Lindemberg Silva; SOUSA, Marcos Gomes. Aula de campo no ensino de Geografia: planejamento, possibilidades e discussões. **Geoconexões**, Natal, v. 3, n. 20, p. 23-47, 2024.
- BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Porto Alegre: Penso, 2018.
- BAQUERO, R. **Vygotsky e a aprendizagem escolar**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. Lisboa, 1977.
- BEZERRA, Almir Antonio; ALMEIDA, Lucinalva Andrade Ataíde de; LINS, Carla Patrícia Acioli. Didática e formação de professores no enfrentamento das contrarreformas neoliberais II. **Revista Interinstitucional Artes de Educar**, Rio de Janeiro, v. 10, Edição Especial, p. 61, jul. 2024.
- BISPO, Ana Carolina Kruta de Araújo; SILVA, Anielson Barbosa da; COELHO, Ana Lúcia de Araújo Lima. Bases teóricas das metodologias ativas. In: SILVA, Anielson Barbosa da; BISPO, Ana Carolina Kruta de Araújo; COELHO, Ana Lúcia de Araújo Lima (orgs.). **Metodologias ativas na educação superior: aprendendo e ensinando na prática docente**. João Pessoa: Editora UFPB, 2024. p. 15-31.
- BONWELL, Charles C.; EISON, James A. **Active learning: creating excitement in the classroom**. ASHE-ERIC Higher Education Report No. 1. Washington, D.C.: The George Washington University, School of Education and Human Development, 1991.
- BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Educação é a base. Brasília, MEC/CONSED/UNDIME, 2018.
- BRITO, Dayane Galdino. A trajetória da natureza na geografia escolar brasileira: permanências e mudanças. **Geografia Ensino & Pesquisa**, Santa Maria, v. 24, e16, p.1-31, 2020.
- CAETANO, Maria Raquel. A Base Nacional Comum Curricular e os sujeitos que direcionam a política educacional brasileira. **Contrapontos**, Itajaí, v. 19, n. 2, p.132- 141, jan./dez. 2019.

CALLAI, H. C. A Geografia e a escola: Muda a Geografia? Muda o ensino? **Revista Terra Livre**, v. 1, n. 16, p. 133-152, São Paulo, 2001.

CALLAI, Helena Copetti. **O ensino de Geografia e a experiência do mundo**. In: CASTELLAR, Sônia M V (Org.). **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. São Paulo: Contexto, 2013.

CARDOSO, Márcia Regina Gonçalves; OLIVEIRA, Guilherme Saramago de; GHELLI, Kelma Gomes Mendonça. Análise de conteúdo: uma metodologia de pesquisa qualitativa. **Cadernos da Fucamp**, Monte Carmelo, v. 20, n. 43, p. 98–111, 2021. Disponível em: <https://revistas.fucamp.edu.br/index.php/cadernos/article/view/2347>. Acesso em: 22 abr. 2026.

CÁSSIO, F.; GOULART, D. C. A implementação do Novo Ensino Médio nos estados: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. **Retratos da Escola**, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 285–293, 2022.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella. **Educação geográfica: teorias e práticas docentes**. São Paulo: Contexto, 2005.

CASTELLAR, Sonia Maria Vanzella; JULIASZ, Paula Cristiane Strina. Educação geográfica e pensamento espacial: conceitos e representações. **Acta Geográfica**, Boa Vista, p. 160-178, 2017. Edição Especial.

CASTRO, Adriana de; LOPES, Roseli Esquerdo. A escola de tempo integral: desafios e possibilidades. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, Rio de Janeiro, v. 19, n. 71, p. 259-282, abr./jun. 2011.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia, escola e construção do conhecimento**. Campinas: Papirus, 2002.

CAVALCANTI, Agostinho Paula Brito. Abordagem metodológica do trabalho de campo como prática pedagógica em Geografia. *Geografia Ensino & Pesquisa*, v. 15, n.2, maio./ago. 2011.

CLAVAL, Paul. O papel do trabalho de campo na geografia, das epistemologias da curiosidade às do desejo. **Confin: Revista Franco-Brasileira de Geografia**, n. 17, 2013.

COLTRINARI, Lylian. O trabalho de campo na geografia do século XXI. **GEOUSP Espaço e Tempo (Online)**, São Paulo, Brasil, v. 2, n. 2, p. 103–108, 1998. DOI: 10.11606/issn.2179-0892.geousp.1999.123325.

CORREIA, Elder Silva; ZOBOLI, Fabio. A filosofia da educação de John Dewey: entre o pragmatismo e a democracia. **Revista on line de Política e Gestão Educacional (RPGE)**, Araraquara, v. 24, n. 3, p. 1484-1497, set./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.22633/rpge.v24i3.14093>. Acesso em: 5 de jun. de 2025.

DALLA VALLE, Paulo Roberto; FERREIRA, Jacques de Lima. Análise de conteúdo na perspectiva de Bardin: contribuições e limitações para a pesquisa qualitativa em educação. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 41, e49377, 2025. DOI:

<http://dx.doi.org/10.1590/0102-469849377>. Disponível em:
<https://doi.org/10.1590/SciELOPreprints.7697>. Acesso em: 21 abr. 2026.

DALMO, Francisco César. Trabalho de campo em geografia: relato de uma atividade na disciplina de geologia do IFSP. **Confins**, n. 63, 2024.

DAROS, Fausto Camargo Thuinie. **A sala de aula inovadora: estratégias pedagógicas para fomentar o aprendizado ativo**. Porto Alegre: Penso, 2018.

DEMO, Pedro. **Metodologia científica em ciências sociais**. 3. ed. rev. e ampl. São Paulo: Atlas, 1995.

DEWEY, J. **Democracia e educação: introdução à filosofia da educação**. 4. ed. São Paulo: Editora Nacional, 1979.

DIESEL, Aline; BALDEZ, Alda Leila Santos; MARTINS, Silvana Neumann. Os princípios das metodologias ativas de ensino: uma abordagem teórica. **Revista Thema**, Pelotas, v. 14, n. 1, p. 268-288, 2017. Disponível em:
<http://periodicos.ifsul.edu.br/index.php/thema/article/view/404>. Acesso em: 10 jan. 2026.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de. Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e os impactos nas políticas de regulação e avaliação da Educação Superior. In: AGUIAR, M. A. da S.; DOURADO, L. F. (Orgs.). **A BNCC na contramão do PNE 2014-2024: avaliação e perspectivas**. [e-book]. Recife: ANPAE, 2018.

DUARTE, Newton. As pedagogias do “aprender a aprender” e algumas ilusões da assim chamada sociedade do conhecimento. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, v. 18, p. 35-40, set./dez. 2001.

FIGUEIREDO, Nilzilene Gomes de. A oferta de ensino superior por Universidades Federais no interior da Amazônia: da UFPA à UFOPA em Santarém-PA/Brasil. **Revista Exitus**, Santarém/PA, Vol. 10, p. 01-30, e020098, 2020.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Centauro, 2001.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003b.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 33. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

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

FREIRE, Paulo. **Política e educação: ensaios**. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001. (Coleção Questões de Nossa Época, v. 23).

FREITAS, Luiz Carlos de. Qual agenda para qual democracia: o papel da escola e seus profissionais. **Formação em Movimento**, v. 5, especial, n. 10, p. 15-36, 2023.

GIROTTTO, Eduardo Donizeti. Qual raciocínio? Qual Geografia? Considerações sobre o raciocínio geográfico na Base Nacional Comum Curricular. **GEOgraphia**, Niterói, v. 23, n. 51, [s.p.], jul./dez. 2021.

GODOY A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **RAE-Revista de Administração de Empresas**, v. 35, n. 2, mar-abr, p. 57-63, 1995.

GOFFMAN, E. **Manicômios, prisões e conventos**. São Paulo: Perspectiva, 1974.

GOMES, Anna Livia; BRETTAS, Anderson Claytom Ferreira. O movimento escolanovista e os antecedentes históricos das metodologias ativas. **Contemporânea – Revista de Ética e Filosofia Política**, v. 2, n. 2, mar./abr. 2022. ISSN 2447-0961.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação continuada de professores**. São Paulo: Cortez, 2010.

IMBERNÓN, Francisco. **Qualidade do ensino e formação do professorado**: uma mudança necessária. Tradução de Silvana Cobucci Leite. São Paulo: Cortez, 2016.

JANIS, I. L. O problema da validação da análise de conteúdo. In: LASSWELL, H.; KAPLAN, A. **A linguagem da política**. Brasília: Editora da Universidade de Brasília, 1982.

JOHANN, Rafaela Cristina. **Base Nacional Comum Curricular**: uma análise a partir da pedagogia histórico-crítica. 2021. 210 f. Dissertação (Mestrado em Ciências, Linguagens, Tecnologias e Cultura) – Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Foz do Iguaçu, 2021.

KAISER, Bernard. O geógrafo e a pesquisa de campo. **Boletim Paulista de Geografia**, n. 84, p. 51-68, jul. 2006.

KOZENIESKI, Éverton de Moraes; LINDO, Paula Vanessa de Faria; SOUZA, Reginaldo José de. Orientações metodológicas para o trabalho de campo e a produção de conhecimento geográfico. In: KOZENIESKI, Éverton de Moraes (Ed.). **Trabalho de campo**: contribuições do curso de Geografia - Licenciatura da UFFS ao ensino e à pesquisa [online]. Chapecó: Editora UFFS, 2022. p. 1-21.

LACOSTE, Yves. A pesquisa e o trabalho de campo: um problema político para os pesquisadores, estudantes e cidadãos. **Seleção de Textos**, 11. São Paulo: AGB, 1985.

LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias De Currículo**. São Paulo: Cortez, 2011.

LOPES, R. E. **Cidadania, políticas públicas e terapia ocupacional**. 1999. 539 f. Tese (Doutorado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 1999.

MORAES, Jerusa Vilhena de. O papel das metodologias ativas no processo de alfabetização científica em Geografia. In: ROQUE ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira; VALADÃO, Roberto Célio; DEL GAUDIO, Rogata Soares; SOUZA, Carla Juscélia de Oliveira (orgs.).

Conhecimentos da Geografia: percursos de formação docente e práticas na educação básica. Belo Horizonte: IGC, 2017. p. 80-99.

MORAES, Pauliane Gonçalves. **Os currículos de Cascavel (PR) e Bauru (SP) à luz da pedagogia histórico-crítica:** uma análise do ensino de Geografia. 2020. 143 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2020.

MORAES, R. Análise de conteúdo. **Revista Educação**, Porto Alegre, RS, v. 22, n. 37, p. 7-32, 1999.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora:** uma abordagem teórico-prática [recurso eletrônico]. Porto Alegre: Penso, 2018.

MOREIRA, J. R.; RIBEIRO, J.B. P. Prática pedagógica baseada em Metodologia Ativa: Aprendizagem sob a perspectiva do letramento informacional para o ensino na educação profissional. **Outras Palavras**, v.12, n. 2, Brasília, 2016.

MOREIRA, Ruy. A assim chamada Geografia Crítica: a antessala da Teoria Marxista de Geografia (TMG). **Revista Ciência Geográfica**, [S. l.], v. 29, n. 4, p. 1408–1421, 2025. DOI: 10.18817/26755122.29.4.2025.4355. Disponível em: <https://www.ppg.revistas.uema.br/index.php/cienciageografica/article/view/4355>. Acesso em: 7 jan. 2026.

MOURA, Dante Henrique. Educação Básica e Educação Profissional e Tecnológica: Dualidade Histórica e Perspectivas de Integração. **Holos**, Ano 23, Vol. 2, 2007, p. 4-30.

MOZZATO, Anelise Rebelato; GRZYBOVSKI, Denize. Análise de conteúdo como técnica de análise de dados qualitativos no campo da administração: potencial e desafios. **Revista de Administração Contemporânea**, v. 15, n. 4, p. 731–747, jul./ago. 2011. Disponível em: <http://scielo.br/j/rac/a/YDnWhSkP3tzfXdb9YRLCPjn/?lang=pt>. Acesso em: 22 abr. 2026.

NEVES, Karina Fernanda Travagim Viturino. **Os trabalhos de campo no ensino de geografia:** reflexões sobre a prática docente na educação básica. Ilhéus: Editus, 2015. 139 p.

OLIVEIRA, A. U. 1985. Apresentação ou de na prática a teoria é Outra. Para a Teoria na Prática Não Pode Deve Ser Outra. **Seleção de Textos nº 11**. São Paulo: Teoria e Método. Associação dos Geógrafos Brasileiros.

PARO, V. H.; FERRETI, C. J.; VIANNA, C. P.; SOUZA, D. T. **Escola de tempo integral:** desafio para o ensino público. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1988.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores:** unidade, teoria e prática? São Paulo: Cortez, 1994.

PIMENTA, S. G.; LIMA, M. S. L. **Estágio e Docência**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

PINA, Leonardo Docena; GAMA, Carolina Nozella. Base Nacional Comum Curricular: algumas reflexões a partir da pedagogia histórico-crítica. **Nuances: Estudos sobre Educação**, Presidente Prudente, v. 31, n.esp.1, p.78-102, dez. 2020.

PINHEIRO, Isadora. **A Geografia na Base Nacional Comum Curricular (BNCC):** percursos e perspectivas. 2019. 164f. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Centro de Ciências Humanas, Letras e Artes, Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2019.

REIS, Diego dos Santos. A filosofia fora das grades (curriculares): a Lei 10.639/03 e os desafios para um ensino de filosofia antirracista. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 23, n. 68, jan./mar. 2022. Publicado eletronicamente em 13 fev. 2023. DOI: 10.12957/teias.2022.54025.

REZENDE, Jane de Oliveira. **Materialização da BNCC:** um estudo de caso a respeito das transformações curriculares e da disciplina de Geografia para os anos finais do Ensino Fundamental. 2024. Dissertação (Mestrado em Ensino, Educação Básica e Formação de Professores) – Universidade Federal do Espírito Santo, Centro de Ciências Exatas, Naturais e da Saúde, Alegre, 2024.

SALVADOR, Paula; VASCONCELOS, Clara Maria da Silva. Atividades *Outdoor* e a Alfabetização Científica de Alunos de um Clube de Ciências. *Revista Linhas*, Florianópolis, v. 8, n. 2, 2008.

SANSOLO, Davis Gruber. O trabalho de campo e o ensino de geografia. **GEOUSP Espaço e Tempo (Online)**, São Paulo, Brasil, v. 4, n. 1, p. 135–145, 2000.

SANTOS, Claudia Cristina Pinto. Educação integral como direito e prática social. **Revista Horizontes da Educação**, São Paulo, ed. 1, abr. 2024.

SANTOS, Danielle Fernandes Amaro dos; CASTAMAN, Ana Sara. Metodologias ativas: uma breve apresentação conceitual e de seus métodos. **Revista Linhas**. Florianópolis, v. 23, n. 51, p. 334-357, jan./abr. 2022.

SANTOS, R. J. Pesquisa empírica e trabalho de campo: algumas questões acerca do conhecimento geográfico. **Sociedade & Natureza**, Uberlândia: 11, nº 21/22, p. 111 – 125, 1999.

SANTOS, Regis Stresser dos; MOURA, Jeani 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. 81, p. 70–88, jun. 2021.

SAUL, Ana Maria; SAUL, Alexandre. Contribuições de Paulo Freire para a formação de educadores: fundamentos e práticas de um paradigma contra-hegemônico. **Educar em Revista**, Curitiba, Brasil, n. 61, p. 19-35, jul./set. 2016.

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

SERPA, Ângelo. O trabalho de campo em Geografia: uma abordagem teórico-metodológica. **Boletim Paulista de Geografia**, nº 84, p. 7-24, 2006.

SILVA, Ana Maria Radaelli da. Trabalho de Campo: prática “andante” de fazer Geografia. **Geo UERJ: Revista do Departamento de Geografia**, UERJ, Rio de Janeiro, n. 11, p. 61-74, 1º semestre de 2002.

SILVA, Andressa Hennig; FOSSÁ, Maria Ivete Trevisan. Análise de conteúdo: exemplo de aplicação da técnica para análise de dados qualitativos. **Qualitas Revista Eletrônica**, v. 17, n. 1, p. 1–14, jan./jun. 2015. Disponível em: <https://www.fepiam.am.gov.br/wp-content/uploads/2020/06/2113-7552-1-PB.pdf>. Acesso em: 22 abr. 2026.

SOUSA, José Raul; SANTOS, Simone Cabral Marinho dos. Análise de conteúdo em pesquisa qualitativa: modo de pensar e fazer. **Pesquisa e Debate em Educação**, Juiz de Fora, v. 10, n. 2, p. 1396–1416, jul./dez. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.34019/2237-9444.2020.v10.31559>. Acesso em: 22 abr. 2026.

SOUZA, C. V.; SHIGUTI, W. A.; RISSOLI, V. R.V. **Metodologia Ativa para Aprendizagem Significativa com Apoio de Tecnologias Inteligentes**. Anais... Nuevas Ideais em Informática Educativa: Memorias del XVIII Congreso Internacional de Informática Educativa, TISE 2013, Porto Alegre, 2013.

SOUZA, Danilo de Melo. **Educação integral: vivências no Tocantins**. São Paulo: Mens Editora e Participações, 2023.

STERNBERG, H. O'Reilly. **Contribuição ao ensino de Geografia: o trabalho de campo na Geografia e o laboratório de Geografia e o equipamento didático**. Rio de Janeiro: Imprensa Nacional, 1946.

SUERTEGARAY, Dirce M. A. Pesquisa de campo em Geografia. **GEOgraphia**, Ano 4. nº 7. Niterói/RJ, 2009.

SUESS, Rodrigo Capelle; LEITE, Cristina Maria Costa. Paulo Freire e humanismo em educação: contribuições a partir de uma perspectiva geográfica. **Geosaberes**, Fortaleza, v. 8, n. 16, p. 94-105, set./dez. 2017.

TERRA, Elisabete Chaves dos Santos. **Metodologias ativas: concepções dos professores de Geografia da rede estadual, Ensino Fundamental, Palmas (TO)**. 2024. Dissertação (Mestrado em Geografia) – Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Porto Nacional, Porto Nacional, TO, 2024.

TOCANTINS. Secretaria de Estado da Educação, Juventude e Esporte. **Documento Curricular do Tocantins: Ensino Fundamental – Ciências Humanas e Ensino Religioso**, 2019. Disponível em: <https://central3.to.gov.br/arquivo/478053/>. Acesso em: 1 maio 2025.

TRACANA, Rosa Branca; LOPES, Ana; DIREITO, Ana Farinha; FERREIRA, Maria Eduarda. À descoberta de recursos naturais: uma atividade outdoor com alunos do Ensino Primário. **Terrae didactica**, Campinas, SP, v. 14, n. 4, p. 477-486, out./dez. 2018.

TRICART, J. **O Campo na Dialética da Geografia**. Reflexões sobre a Geografia. São Paulo: Edições AGB, 1980.

VALDEMARIN, Vera Teresa. **História dos métodos e materiais de ensino**: a Escola Nova e seus modos de uso. São Paulo: Cortez, 2010.

VASCONCELOS, G. da S.; NOGUEIRA, A. R. B. O ENSINO DA NATUREZA NOS LIVROS DIDÁTICOS DO ENSINO BÁSICO DE GEOGRAFIA. **Revista Contemporânea**, [S. l.], v. 5, n. 12, p. e9902, 2025. DOI: 10.56083/RCV5N12-049. Disponível em: <https://ojs.revistacontemporanea.com/ojs/index.php/home/article/view/9902>. Acesso em: 7 jan. 2026.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Projeto Político-Pedagógico e gestão democrática: novos marcos para a educação de qualidade. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 3, n. 4, p. 163-171, jan./jun. 2009.

APÊNDICE A – Questionário para Professores de Geografia

a) Caracterização dos sujeitos

Nome: _____

Sexo: _____ Idade: _____

Naturalidade: _____

Grau de escolaridade: _____

Área de formação e/ou de atuação: _____

1. Tempo de atuação docente: _____
2. Possui formação continuada específica em Metodologias Ativas? () Sim () Não
3. Tempo de atuação na rede municipal: _____
4. Tempo de atuação na escola atual: _____

b) Práticas pedagógicas: Aula de Campo na prática docente

1. Experiência pessoal: O(A) senhor(a) participou de aulas de campo (ou atividades equivalentes) durante a sua formação inicial (graduação)? Em caso afirmativo, como avalia essa experiência em termos de impacto na sua aprendizagem e visão pedagógica?

Resposta:

2. Prática atual: Atualmente, o(a) senhor(a) utiliza e/ou realiza aulas de campo ou metodologias que envolvam a exploração de ambientes externos à sala de aula?

Resposta:

3. Implementação e desafios: Se utiliza, quais são as principais razões para integrar essa metodologia e quais os maiores desafios na sua implementação (logística, recursos, aprovação, etc.)?

Resposta:

4. Como o(a) senhor(a) compreende o conceito de aula de campo no ensino de Geografia?

Resposta:

5. Com que frequência realiza aulas de campo?

Resposta:

Quais os principais objetivos ao utilizar essa metodologia?

Resposta:

Poderia descrever uma experiência concreta de aula de campo que tenha desenvolvido?

Resposta:

Já realizou atividades interdisciplinares em aulas de campo? Se sim, quais áreas foram envolvidas?

Resposta:

c) Planejamento das aulas de campo

1. Como o(a) senhor(a) escolhe o local da aula de campo?

Resposta:

2. Quais critérios considera mais relevantes para essa escolha?

Resposta:

3. Que tipo de atividades costuma propor durante a aula de campo?

Resposta:

4. Como avalia a segurança dos alunos durante a atividade?

Resposta:

5. Quais são os principais riscos e como costuma mitigá-los?

Resposta:

d) Aprendizagem

1. De que forma a aula de campo complementa o ensino desenvolvido em sala de aula?

Resposta:

2. Quais conceitos teóricos costumam ser mais bem compreendidos após a vivência em campo?

Resposta:

3. Como integra as observações realizadas em campo aos conteúdos teóricos?

Resposta:

4. Quais as principais dificuldades encontradas pelos alunos durante a aula de campo?
Como costuma enfrentá-las?
Resposta:

e) Recursos didáticos e tecnológicos

1. Quais materiais e recursos considera indispensáveis para uma aula de campo eficiente?
Resposta:
2. Utiliza tecnologias como GPS, aplicativos, drones, entre outras? De que forma essas ferramentas contribuem para a aprendizagem?
Resposta:
3. Qual o papel do professor durante a atividade de campo?
Resposta:
4. Como avalia a importância da mediação docente nesse contexto?
Resposta:

f) Avaliação da aprendizagem

1. Como avalia o aprendizado dos alunos após a aula de campo?
Resposta:
2. Quais tipos de atividades avaliativas considera mais adequadas para essa prática?
Resposta:

g) Metodologias ativas

1. O(a) senhor(a) já utilizou metodologias ativas em aulas de campo? () Sim () Não
2. Caso afirmativo, descreva um exemplo de aula de campo com uso de metodologias ativas, destacando seus principais sucessos e desafios.
Resposta:
3. Em seu contexto de ensino, como o(a) senhor(a) diferencia uma Metodologia Ativa de um método de ensino tradicional? Poderia citar um ou dois exemplos de Metodologias Ativas que já utilizou ou conhece?
Resposta:

APÊNDICE B – Questionário para os Supervisores Pedagógicos

a) Caracterização dos sujeitos

Nome: _____
 Sexo: _____ Idade: _____
 Naturalidade: _____
 Grau de escolaridade: _____
 Formação acadêmica e área de atuação: _____
 Tempo de experiência na supervisão pedagógica: _____

b) Práticas pedagógicas e acompanhamento

1. As aulas de campo aparecem nos planejamentos dos professores de Geografia?

Resposta:

2. De que forma a supervisão acompanha e orienta essa prática pedagógica?

Resposta:

3. A escola oferece formação continuada sobre metodologias como a aula de campo?

Resposta:

c) Currículo e políticas educacionais

1. Como a BNCC é considerada no planejamento e desenvolvimento das aulas de campo?

Resposta:

2. Há diretrizes institucionais específicas que incentivam ou regulamentam a aula de campo?

Resposta:

d) Avaliação institucional

1. Quais os principais desafios e potencialidades observados em relação à implementação da aula de campo como metodologia ativa na Geografia?

Resposta:

2. Que mudanças poderiam fortalecer essa prática na escola?

Resposta:

APÊNDICE C – Questionário para Gestores Escolares

a) Identificação institucional

Identificação da instituição: _____

Caracterização dos sujeitos

Nome: _____

Sexo: _____

Idade: _____

Naturalidade: _____

Grau de escolaridade: _____

Formação acadêmica e experiências na área educacional: _____

Tempo de atuação como gestor(a): _____

b) Políticas escolares e planejamento

1. A gestão escolar incentiva o uso de aulas de campo? De que forma?

Resposta:

2. Há recursos financeiros ou logísticos destinados à realização dessas atividades?

Resposta:

3. Como a escola organiza o planejamento curricular considerando a BNCC e a prática da aula de campo? A metodologia de Aula de Campo está formalmente citada no Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola? Em caso afirmativo, em qual seção (por exemplo: Diretrizes Metodológicas, Plano de Ação, Proposta Curricular) ela está descrita?

Resposta:

c) Avaliação e desafios

1. Quais os principais desafios enfrentados pela gestão na promoção de aulas de campo?

Resposta:

2. Como avalia o impacto dessa prática na aprendizagem dos estudantes?

Resposta:

3. Há articulação com a Secretaria Municipal de Educação ou outros órgãos públicos em relação a essa prática?

Resposta:

APÊNDICE D – Questionário para a secretária municipal de Palmas-TO

a) Caracterização dos sujeitos

Nome do(a) entrevistado(a): _____
 Sexo: _____ Idade: _____
 Naturalidade: _____
 Grau de escolaridade: _____
 Local da entrevista: _____
 Área de formação e/ou de atuação: _____

b) Atuação e diretrizes da gestão

1. Quais são as principais diretrizes da sua gestão à frente da Secretaria Municipal de Educação de Palmas, especialmente no que se refere às práticas pedagógicas inovadoras nas escolas de tempo integral?

Resposta:

2. Como a Secretaria tem incorporado os princípios da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) nas políticas educacionais municipais, considerando o papel das Metodologias Ativas nesse processo?

Resposta:

c) Aulas de campo e políticas públicas

1. A Secretaria Municipal de Educação reconhece as aulas de campo como parte das estratégias de ensino-aprendizagem nas escolas da rede? Há alguma normativa que oriente ou incentive sua realização?

Resposta:

2. Existe previsão orçamentária ou política pública voltada especificamente para o fomento das aulas de campo nas escolas do município?

Resposta:

3. Como a sua gestão compreende a relação entre aula de campo, protagonismo estudantil e aprendizagem significativa no contexto das escolas de tempo integral?

Resposta:

d) Apoio institucional e logístico

1. Quais são os apoios técnico-administrativos oferecidos às escolas que realizam aulas de campo? Existe algum programa de formação continuada para docentes sobre o planejamento dessas atividades?

Resposta:

2. A Secretaria dispõe de orientações ou protocolos específicos para que as escolas organizem e registrem formalmente essas atividades, incluindo autorizações, relatórios e avaliação pedagógica?

Resposta:

e) Segurança no transporte escolar

1. Há políticas públicas municipais voltadas à garantia da segurança no transporte de estudantes para atividades externas? Como a Secretaria atua para garantir a integridade dos alunos durante as aulas de campo?

Resposta:

2. Há parceria com outros setores da administração pública municipal (como transporte ou assistência social) para viabilizar com segurança as saídas pedagógicas?

Resposta:

APÊNDICE E – Questionário para Estudantes (Ensino Fundamental II)

a) Caracterização dos sujeitos

Nome completo: _____
 Série que estuda: _____
 Idade: _____

b) Experiências de aprendizagem

1. Você já teve a oportunidade de participar de alguma atividade ou Aula de Campo (saída de estudo fora da sala de aula ou escola) em aulas de Geografia?
 () Sim () Não

Resposta (se desejar complementar):

2. Pensando na última Aula de Campo que você participou, quais foram os principais aprendizados? Cite o que você viu ou observou na prática (por exemplo: tipos de comércio, relevo, vegetação, poluição) e o conteúdo de Geografia que conseguiu relacionar com essa observação (por exemplo: cidade e urbano, poluição, biomas, cartografia).

Resposta:

3. A Aula de Campo facilitou sua compreensão sobre os conteúdos de Geografia? Explique como ela ajudou ou, se não ajudou, por que não fez diferença na sua aprendizagem.

Resposta:

4. Você prefere as aulas tradicionais em sala de aula ou as atividades fora da sala e/ou escola (como a Aula de Campo)? Por quê? Se preferir a Aula de Campo, explique o que a torna mais interessante ou eficaz. Se preferir a sala de aula, explique o que ela oferece que a atividade externa não oferece.

Resposta:

5. Se você pudesse planejar uma Aula de Campo de Geografia, quais temas (por exemplo: rios, economia local, problemas urbanos) ou lugares da sua cidade ou região gostaria de visitar e estudar? Por quê?

Resposta:

APÊNDICE F - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para professores de Geografia



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE PORTO NACIONAL PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA PPGG/UFT

Rua 03, Quadra 17, S/N Jardim dos Ipês, Bloco VII, Sala 03, CEP 77500-000 | Porto Nacional /TO (63)
33639440 | www.uft.edu.br / pposmgeo@mail.uft.edu.br / pposmgeo@mail.uft.edu.br

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Convidamos o(a) Sr.(a) para participar da pesquisa intitulada “*A aula campo como metodologia ativa no ensino de Geografia: uma análise a partir das escolas de tempo integral em Palmas-TO*”, sob a responsabilidade da pesquisadora Leydiane Gomes Cruz, sob orientação do Prof. Dr. Roberto de Souza Santos e coorientação do Prof. Dr. Aires José Pereira, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Porto Nacional.

Este estudo tem como objetivo analisar a utilização da aula campo como metodologia ativa no ensino de Geografia nas Escolas de Tempo Integral (ETIs) do Ensino Fundamental II da rede municipal de Palmas-TO. Pretende-se compreender em que medida essa prática pedagógica contribui para enfrentar os desafios impostos por um currículo nacional cada vez mais prescritivo, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e como pode favorecer uma aprendizagem mais significativa, crítica e contextualizada à realidade socioterritorial dos estudantes.

A pesquisa tem caráter qualitativo, com abordagem exploratória e descritiva. Sua participação é voluntária e se dará por meio do preenchimento de um questionário e/ou realização de uma entrevista semiestruturada, que poderá, caso autorizado(a) pelo(a) participante, ser gravada em áudio. As gravações, quando realizadas, serão utilizadas apenas para fins de transcrição e análise, assegurando-se a confidencialidade das informações e o

anonimato dos(as) participantes. Nenhuma informação que possa identificá-lo(a) será divulgada em qualquer etapa da pesquisa.

Não haverá qualquer custo ou remuneração pela participação, e o(a) Sr.(a) poderá desistir a qualquer momento, sem prejuízos. A identidade dos(as) participantes será preservada, garantindo-se a confidencialidade dos dados e o uso exclusivo das informações para fins acadêmicos.

O estudo foi autorizado pelas direções das Escolas de Tempo Integral participantes e será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFT, conforme a legislação vigente. Os resultados da pesquisa, bem como as possíveis recomendações ou propostas educacionais derivadas, serão socializados com as escolas envolvidas.

Para esclarecimentos adicionais, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora Leydiane Gomes Cruz, pelo telefone (63) 9208-5521 ou pelo e-mail leydiane.le@hotmail.com. Em caso de dúvidas quanto aos seus direitos como participante da pesquisa, poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Tocantins – CEP/UFT, por meio do e-mail: cep_uft@uft.edu.br ou pelo telefone: (63) 3229-4023.

Este documento é emitido em duas vias de igual teor, assinadas pela pesquisadora responsável e pelo(a) participante da pesquisa, ficando uma via com cada parte.

Eu, _____, declaro que fui devidamente informado(a) sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa, e que concordo voluntariamente em participar do estudo, ciente de que posso me retirar a qualquer momento, sem prejuízos ou penalidades.

Palmas, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE G - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para supervisores pedagógicos



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE PORTO NACIONAL PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA PPGG/UFT

Rua 03, Quadra 17, S/N Jardim dos Ipês, Bloco VII, Sala 03, CEP 77500-000 | Porto Nacional /TO (63)
33639440 | www.uft.edu.br / pposmgeo@mail.uft.edu.br / pposmgeo@mail.uft.edu.br

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Convidamos o(a) Sr.(a) para participar da pesquisa intitulada “*A aula campo como metodologia ativa no ensino de Geografia: uma análise a partir das escolas de tempo integral em Palmas-TO*”, sob a responsabilidade da pesquisadora Leydiane Gomes Cruz, sob orientação do Prof. Dr. Roberto de Souza Santos e coorientação do Prof. Dr. Aires José Pereira, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Porto Nacional.

Este estudo tem como objetivo analisar a utilização da aula campo como metodologia ativa no ensino de Geografia nas Escolas de Tempo Integral (ETIs) do Ensino Fundamental II da rede municipal de Palmas-TO. Pretende-se compreender em que medida essa prática pedagógica contribui para enfrentar os desafios impostos por um currículo nacional cada vez mais prescritivo, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e como pode favorecer uma aprendizagem mais significativa, crítica e contextualizada à realidade socioterritorial dos estudantes.

A pesquisa tem caráter qualitativo, com abordagem exploratória e descritiva. Sua participação é voluntária e se dará por meio do preenchimento de um questionário e/ou realização de uma entrevista semiestruturada, que poderá, caso autorizado(a) pelo(a) participante, ser gravada em áudio. As gravações, quando realizadas, serão utilizadas apenas para fins de transcrição e análise, assegurando-se a confidencialidade das informações e o

anonimato dos(as) participantes. Nenhuma informação que possa identificá-lo(a) será divulgada em qualquer etapa da pesquisa.

Não haverá qualquer custo ou remuneração pela participação, e o(a) Sr.(a) poderá desistir a qualquer momento, sem prejuízos. A identidade dos(as) participantes será preservada, garantindo-se a confidencialidade dos dados e o uso exclusivo das informações para fins acadêmicos.

O estudo foi autorizado pelas direções das Escolas de Tempo Integral participantes e será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFT, conforme a legislação vigente. Os resultados da pesquisa, bem como as possíveis recomendações ou propostas educacionais derivadas, serão socializados com as escolas envolvidas.

Para esclarecimentos adicionais, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora Leydiane Gomes Cruz, pelo telefone (63) 9208-5521 ou pelo e-mail leydiane.le@hotmail.com. Em caso de dúvidas quanto aos seus direitos como participante da pesquisa, poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Tocantins – CEP/UFT, por meio do e-mail: cep_uft@uft.edu.br ou pelo telefone: (63) 3229-4023.

Este documento é emitido em duas vias de igual teor, assinadas pela pesquisadora responsável e pelo(a) participante da pesquisa, ficando uma via com cada parte.

Eu, _____, declaro que fui devidamente informado(a) sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa, e que concordo voluntariamente em participar do estudo, ciente de que posso me retirar a qualquer momento, sem prejuízos ou penalidades.

Palmas, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE H - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para gestores escolares



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE PORTO NACIONAL PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA PPGG/UFT

Rua 03, Quadra 17, S/N Jardim dos Ipês, Bloco VII, Sala 03, CEP 77500-000 | Porto Nacional /TO (63)
33639440 | www.uft.edu.br / pposmgeo@mail.uft.edu.br / pposmgeo@mail.uft.edu.br

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Convidamos o(a) Sr.(a) para participar da pesquisa intitulada “*A aula campo como metodologia ativa no ensino de Geografia: uma análise a partir das escolas de tempo integral em Palmas-TO*”, sob a responsabilidade da pesquisadora Leydiane Gomes Cruz, sob orientação do Prof. Dr. Roberto de Souza Santos e coorientação do Prof. Dr. Aires José Pereira, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Porto Nacional.

Este estudo tem como objetivo analisar a utilização da aula campo como metodologia ativa no ensino de Geografia nas Escolas de Tempo Integral (ETIs) do Ensino Fundamental II da rede municipal de Palmas-TO. Pretende-se compreender em que medida essa prática pedagógica contribui para enfrentar os desafios impostos por um currículo nacional cada vez mais prescritivo, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e como pode favorecer uma aprendizagem mais significativa, crítica e contextualizada à realidade socioterritorial dos estudantes.

A pesquisa tem caráter qualitativo, com abordagem exploratória e descritiva. Sua participação é voluntária e se dará por meio do preenchimento de um questionário e/ou realização de uma entrevista semiestruturada, que poderá, caso autorizado(a) pelo(a) participante, ser gravada em áudio. As gravações, quando realizadas, serão utilizadas apenas para fins de transcrição e análise, assegurando-se a confidencialidade das informações e o

anonimato dos(as) participantes. Nenhuma informação que possa identificá-lo(a) será divulgada em qualquer etapa da pesquisa.

Não haverá qualquer custo ou remuneração pela participação, e o(a) Sr.(a) poderá desistir a qualquer momento, sem prejuízos. A identidade dos(as) participantes será preservada, garantindo-se a confidencialidade dos dados e o uso exclusivo das informações para fins acadêmicos.

O estudo foi autorizado pelas direções das Escolas de Tempo Integral participantes e será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFT, conforme a legislação vigente. Os resultados da pesquisa, bem como as possíveis recomendações ou propostas educacionais derivadas, serão socializados com as escolas envolvidas.

Para esclarecimentos adicionais, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora Leydiane Gomes Cruz, pelo telefone (63) 9208-5521 ou pelo e-mail leydiane.le@hotmail.com. Em caso de dúvidas quanto aos seus direitos como participante da pesquisa, poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Tocantins – CEP/UFT, por meio do e-mail: cep_uft@uft.edu.br ou pelo telefone: (63) 3229-4023.

Este documento é emitido em duas vias de igual teor, assinadas pela pesquisadora responsável e pelo(a) participante da pesquisa, ficando uma via com cada parte.

Eu, _____, declaro que fui devidamente informado(a) sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa, e que concordo voluntariamente em participar do estudo, ciente de que posso me retirar a qualquer momento, sem prejuízos ou penalidades.

Palmas, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE I - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) para a secretária municipal de educação



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE PORTO NACIONAL PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA PPGG/UFT

Rua 03, Quadra 17, S/N Jardim dos Ipês, Bloco VII, Sala 03, CEP 77500-000 | Porto Nacional /TO (63)
33639440 | www.uft.edu.br / pposmgeo@mail.uft.edu.br / pposmgeo@mail.uft.edu.br

Termo de Consentimento Livre e Esclarecido - TCLE

Convidamos o(a) Sr.(a) para participar da pesquisa intitulada “*A aula campo como metodologia ativa no ensino de Geografia: uma análise a partir das escolas de tempo integral em Palmas-TO*”, sob a responsabilidade da pesquisadora Leydiane Gomes Cruz, sob orientação do Prof. Dr. Roberto de Souza Santos e coorientação do Prof. Dr. Aires José Pereira, vinculada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia (PPGG) da Universidade Federal do Tocantins (UFT), Campus de Porto Nacional.

Este estudo tem como objetivo analisar a utilização da aula campo como metodologia ativa no ensino de Geografia nas Escolas de Tempo Integral (ETIs) do Ensino Fundamental II da rede municipal de Palmas-TO. Pretende-se compreender em que medida essa prática pedagógica contribui para enfrentar os desafios impostos por um currículo nacional cada vez mais prescritivo, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), e como pode favorecer uma aprendizagem mais significativa, crítica e contextualizada à realidade socioterritorial dos estudantes.

A pesquisa tem caráter qualitativo, com abordagem exploratória e descritiva. Sua participação é voluntária e se dará por meio do preenchimento de um questionário e/ou realização de uma entrevista semiestruturada, que poderá, caso autorizado(a) pelo(a) participante, ser gravada em áudio. As gravações, quando realizadas, serão utilizadas apenas para fins de transcrição e análise, assegurando-se a confidencialidade das informações e o

anonimato dos(as) participantes. Nenhuma informação que possa identificá-lo(a) será divulgada em qualquer etapa da pesquisa.

Não haverá qualquer custo ou remuneração pela participação, e o(a) Sr.(a) poderá desistir a qualquer momento, sem prejuízos. A identidade dos(as) participantes será preservada, garantindo-se a confidencialidade dos dados e o uso exclusivo das informações para fins acadêmicos.

O estudo foi autorizado pelas direções das Escolas de Tempo Integral participantes e será submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa da UFT, conforme a legislação vigente. Os resultados da pesquisa, bem como as possíveis recomendações ou propostas educacionais derivadas, serão socializados com as escolas envolvidas.

Para esclarecimentos adicionais, o(a) Sr.(a) poderá entrar em contato com a pesquisadora Leydiane Gomes Cruz, pelo telefone (63) 9208-5521 ou pelo e-mail leydiane.le@hotmail.com. Em caso de dúvidas quanto aos seus direitos como participante da pesquisa, poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Federal do Tocantins – CEP/UFT, por meio do e-mail: cep_uft@uft.edu.br ou pelo telefone: (63) 3229-4023.

Este documento é emitido em duas vias de igual teor, assinadas pela pesquisadora responsável e pelo(a) participante da pesquisa, ficando uma via com cada parte.

Eu, _____, declaro que fui devidamente informado(a) sobre os objetivos, procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa, e que concordo voluntariamente em participar do estudo, ciente de que posso me retirar a qualquer momento, sem prejuízos ou penalidades.

Palmas, ____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE J - Termo de Anuência Institucional (TAI) – a ser enviado para cada uma das escolas, modificando apenas seu nome institucional



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE PORTO NACIONAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA PPGG/UFT

Rua 03, Quadra 17, S/N Jardim dos Ipês, Bloco VII, Sala 03, CEP 77500-000 | Porto Nacional /TO (63)
33639440 | www.uft.edu.br | pposmgeo@mail.uft.edu.br | pposmgeo@mail.uft.edu.br

TERMO DE ANUÊNCIA INSTITUCIONAL – TAI
Escola Municipal de Tempo Integral XXXXX

Como dirigente da instituição acima citada, declaro, para os devidos fins, que esta instituição está de acordo com a execução do projeto de pesquisa intitulado **“A aula campo como metodologia ativa no ensino de Geografia: uma análise a partir das escolas de tempo integral em Palmas-TO”**, de responsabilidade da pesquisadora **Leydiane Gomes Cruz**, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Tocantins (UFT), sob orientação do Prof. Dr. Roberto de Souza Santos e coorientação do Prof. Dr. Aires José Pereira.

A referida pesquisa tem por objetivo analisar a utilização da aula campo como metodologia ativa no ensino de Geografia nas Escolas de Tempo Integral (ETIs) do Ensino Fundamental II da rede municipal de Palmas-TO, buscando compreender em que medida essa prática se configura como estratégia pedagógica capaz de enfrentar os desafios impostos por um currículo nacional prescritivo, como a BNCC, e de promover uma aprendizagem significativa, crítica e contextualizada à realidade socioterritorial dos estudantes.

A instituição compromete-se a apoiar o desenvolvimento da referida pesquisa, a ser parcialmente realizada em suas dependências, e declara possuir a infraestrutura necessária para sua execução.

Declaro conhecer e cumprir as Resoluções Éticas Brasileiras, em especial as Resoluções nº 466/2012 e nº 510/2016 do Conselho Nacional de Saúde, que regulamentam a pesquisa com seres humanos no Brasil.

Palmas, _____ **de** _____ **de** _____.

Assinatura do(a) dirigente institucional ou pessoa por ele delegada

Cargo: _____

APÊNDICE K - Termo de Assentimento Livre e Esclarecido (TALE) – a ser aplicado individualmente a cada aluno, com a modificação apenas dos nomes dos estudantes e das instituições escolares



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS
CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE PORTO NACIONAL
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA PPGG/UFT

Rua 03, Quadra 17, S/N Jardim dos Ipês, Bloco VII, Sala 03, CEP 77500-000 | Porto Nacional /TO (63)
 33639440 | www.uft.edu.br / pposmgeo@mail.uft.edu.br / pposmgeo@mail.uft.edu.br

TERMO DE ASSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TALE

Escola Municipal de Tempo Integral XXXXX

Aluno XXXXX

Você está sendo convidado(a) a participar da pesquisa “A aula campo como metodologia ativa no ensino de Geografia: uma análise a partir das escolas de tempo integral em Palmas-TO”, que está sendo realizada por Leydiane Gomes Cruz, aluna do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Tocantins – UFT (Campus de Porto Nacional), sob orientação do Prof. Dr. Roberto de Souza Santos e coorientação do Prof. Dr. Aires José Pereira.

Informamos que seu pai/mãe ou responsável legal permitiu a sua participação.

Com essa pesquisa, queremos entender como você, estudante do Ensino Fundamental II, percebe a aula de campo nas aulas de Geografia e como essa atividade contribui para a sua aprendizagem. A pesquisa está sendo realizada nas Escolas de Tempo Integral (ETIs) da rede municipal de Palmas-TO.

Gostaríamos muito que você participasse, mas não é obrigado(a) a participar. Só participe se quiser. É seu direito escolher, e você pode desistir a qualquer momento sem ter nenhum problema com isso.

Os(as) estudantes que irão participar junto com você são colegas do Ensino Fundamental II da Escola _____.

A pesquisa será feita na escola e vamos pedir que você responda a um questionário e/ou

participe de uma entrevista com perguntas sobre como são suas aulas de campo em Geografia. A atividade pode durar de 15 a 40 minutos.

Você pode ficar tranquilo(a): todas as suas respostas são confidenciais. Seu nome não será divulgado e ninguém saberá que você respondeu. Se você se sentir desconfortável ou não quiser responder alguma pergunta, pode dizer isso sem problemas.

Participar da pesquisa vai ajudar a entender melhor como a aula de campo pode tornar o ensino de Geografia mais interessante e próximo da realidade dos(as) estudantes. Você não vai ter nenhum custo e também não vai receber nenhum pagamento, mas se acontecer algum problema por causa da pesquisa, você poderá ser ajudado(a).

Se você tiver dúvidas, pode falar com a pesquisadora Leydiane Gomes Cruz pelo telefone (63) 9208-5521 ou pelo e-mail: leydiane.le@hotmail.com. E, se quiser saber mais sobre seus direitos como participante, pode entrar em contato com o Comitê de Ética em Pesquisa da UFT pelo e-mail: cep_uft@uft.edu.br ou pelo telefone (63) 3229-4023.

CONSENTIMENTO PÓS-INFORMADO

Eu, _____, aceito participar da pesquisa “A aula campo como metodologia ativa no ensino de Geografia: uma análise a partir das escolas de tempo integral em Palmas – TO”.

Entendi o que vai acontecer e sei que posso dizer “sim” e participar, mas que também posso dizer “não” e desistir a qualquer momento sem ter nenhum problema.

Os pesquisadores tiraram minhas dúvidas e conversaram com meus pais e/ou responsáveis, que autorizaram a minha participação.

Recebi uma via deste termo, li e concordo em participar da pesquisa.

Palmas, _____ de _____ de _____.

Assinatura do(a) participante da pesquisa

Assinatura da pesquisadora responsável

APÊNDICE L - Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) – a ser aplicado individualmente a cada responsável, com a modificação apenas dos nomes dos estudantes e das instituições escolares



UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS

CÂMPUS UNIVERSITÁRIO DE PORTO NACIONAL

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA PPGG/UFT

Rua 03, Quadra 17, S/N Jardim dos Ipês, Bloco VII, Sala 03, CEP 77500-000 | Porto Nacional /TO (63)
33639440 | www.uft.edu.br / pposmgeo@mail.uft.edu.br / pposmgeo@mail.uft.edu.br

TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO - TCLE

Escola Municipal de Tempo Integral XXXXX

Aluno XXXXX

Prezado(a) Pai/Mãe ou Responsável,

O(a) estudante sob sua responsabilidade está sendo convidado(a) a participar da pesquisa intitulada **“A aula campo como metodologia ativa no ensino de Geografia: uma análise a partir das escolas de tempo integral em Palmas – TO”**, conduzida por **Leydiane Gomes Cruz**, aluna do Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade Federal do Tocantins – UFT (Campus de Porto Nacional), sob orientação do Prof. Dr. Roberto de Souza Santos e coorientação do Prof. Dr. Aires José Pereira.

O objetivo desta pesquisa é analisar como a aula de campo, enquanto metodologia ativa, contribui para o ensino e a aprendizagem de Geografia nas Escolas de Tempo Integral (ETIs) do Ensino Fundamental II da rede municipal de Palmas – TO.

A participação de seu(sua) filho(a) será voluntária e consistirá no preenchimento de um questionário e/ou participação em uma entrevista semiestruturada, que poderá ser gravada em áudio, caso haja autorização. A duração prevista é de aproximadamente 15 a 40 minutos.

Todas as informações coletadas serão utilizadas exclusivamente para fins acadêmicos, preservando-se a identidade dos(as) participantes. Não haverá qualquer custo ou pagamento, e o(a) participante poderá desistir a qualquer momento, sem qualquer prejuízo.

Em caso de dúvidas, você poderá entrar em contato com a pesquisadora responsável, Leydiane Gomes Cruz, pelo telefone (63) 9208-5521 ou e-mail: leydiane.le@hotmail.com. Caso deseje informações adicionais sobre seus direitos como participante da pesquisa, poderá contatar o Comitê de Ética em Pesquisa da UFT pelo e-mail cep_uft@uft.edu.br ou telefone (63) 3229-4023.

CONSENTIMENTO DE PARTICIPAÇÃO

Eu _____, abaixo assinado, concordo com a participação do (a) filho (a)/menor, sob sua responsabilidade _____, no presente estudo como participante voluntário e declaro que fui devidamente informado (a) e esclarecido sobre a pesquisa e os procedimentos nela envolvidos, bem como os riscos e benefícios da mesma. Autorizo a publicação dos resultados da pesquisa, a qual garante o anonimato e o sigilo referente à participação.

Este documento é emitido em duas vias que são ambas assinadas por mim e pelo Sr. (a), ficando uma via com cada um de nós.

Palmas, _____ de _____ de _____.

Assinatura do pai e/ou responsável pelo estudante

Assinatura do pesquisador responsável

APÊNDICE M – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisas com Seres Humanos (CEP)



PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A AULA CAMPO COMO METODOLOGIA ATIVA NO ENSINO DE GEOGRAFIA: UMA ANÁLISE A PARTIR DAS ESCOLAS DE TEMPO INTEGRAL EM PALMAS - TO

Pesquisador: LEYDIANE GOMES CRUZ

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 96477726.0.0000.5519

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Geografia

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 8.358.813

Apresentação do Projeto:

Projeto em 1ª versão apresentado à UFT, Universidade Federal do Tocantins, Campus Universitário de Palmas, ao Programa de Pós-graduação em Geografia (PPGG) da Universidade Federal do Tocantins-UFT, com orientação de Dr. Roberto de Souza Santos

Tem como temática a incorporação da aula de campo como metodologia ativa no ensino de Geografia nas Escolas de Tempo Integral (ETIs) do Ensino Fundamental II da rede municipal de Palmas-TO

Para o alcance da pesquisa, foram estabelecidos os seguintes objetivos:

Objetivo da Pesquisa:

1) Objetivo geral:

analisar a utilização da aula campo como metodologia ativa no ensino de Geografia nas ETIs do Ensino Fundamental II, no município de Palmas, TO

2) Objetivos específicos:

) Investigar as práticas da aula campo utilizadas por professores de Geografia das escolas de

Endereço: Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio da Reitoria, 2º Pavimento, Sala 16.
Bairro: Plano Diretor Norte **CEP:** 77.001-090
UF: TO **Município:** PALMAS
Telefone: (83)3229-4023 **E-mail:** cep_uft@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS -
UFT



Continuação do Parecer: 8.358.813

tempo integral de Palmas e TO, buscando compreender os objetivos e finalidades da prática escolhida;

2) Categorizar as diferentes abordagens de aula campo, tanto em aspectos teóricos quanto práticos, realizadas nas aulas de Geografia (Ensino Fundamental II e Anos finais), identificando quais práticas são mais frequentemente adotadas e como essas são incorporadas e compreendidas no contexto das Metodologias Ativas;

3) Investigar, por meio de um questionário semiestruturado a compreensão dos professores de Geografia, quais são os desafios e possibilidades encontrados em sua prática docente ao utilizar a metodologia aula campo e como essas são incorporadas e compreendidas no contexto das metodologias ativas

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

1) Riscos:

Menciona riscos mínimos, mas não os descreve

1.1) Mitigação dos riscos:

o sigilo das informações, o anonimato e a liberdade de participação

2) Benefícios:

fortalecimento das práticas pedagógicas e das políticas públicas voltadas à formação docente, ao ensino de Geografia e à consolidação de abordagens mais significativas e críticas, com potencial de transformação da realidade escolar.

2.1) Avaliação dos benefícios:

Potencial de transformação da realidade escolar

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

abordagem qualitativa, exploratória e descritiva, utilizando questionários semiestruturados aplicados a professores de Geografia, gestores, supervisores pedagógicos, estudantes e a secretária de educação, em cinco ETIs

As escolas definidas são: Escola Municipal de Tempo Integral Anísio Spínola Teixeira, Escola

Endereço: Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio da Reitoria, 2º Pavimento, Sala 15.
Bairro: Plano Diretor Norte CEP: 77.001-090
UF: TO Município: PALMAS
Telefone: (63)3229-4023 E-mail: cisp_uft@uft.edu.br

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS -
UFT**



Continuação do Plano: 5.358.813

Municipal de Tempo Integral Caroline Campelo Cruz da Silva, Escola Municipal de Tempo Integral Eurídice Ferreira de Mello, Escola Municipal de Tempo Integral Padre Josimo Tavares e Escola Municipal de Tempo Integral Professora Margarida Lemos Gonçalves

Etapas da pesquisa:

- 1ª) revisão bibliográfica voltada à formação docente, às metodologias ativas e ao papel da aula campo na Geografia escolar
- 2ª) delimitação dos sujeitos da pesquisa, contemplando professores de Geografia atuantes nas escolas de Ensino Fundamental selecionadas, supervisores pedagógicos, gestores escolares, a secretária municipal de educação e estudantes de duas turmas participantes

Instrumentos: questionários semiestruturados

aplicação dos questionários será realizada virtualmente, de forma individual e voluntária, garantindo o anonimato e o sigilo das informações prestadas.

Crterios de Inclusão:

Serão considerados elegíveis para participação na pesquisa os sujeitos que atendam aos seguintes critérios:

Professores de Geografia em exercício nas Escolas de Tempo Integral (ETIs) do Ensino Fundamental II da rede municipal de Palmas, TO selecionadas como campo empírico da investigação;

Supervisores pedagógicos e gestores escolares diretamente vinculados às escolas participantes;

Estudantes regularmente matriculados em turmas do Ensino Fundamental II das ETIs selecionadas;

Sujeitos que aceitem participar voluntariamente da pesquisa, mediante assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) e, no caso de estudantes menores de idade, mediante autorização dos responsáveis legais;

Participantes com disponibilidade para responder aos instrumentos de produção de dados propostos, especialmente o questionário semiestruturado.

Endereço: Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio da Reitoria, 2º Pavimento, Sala 15.
Bairro: Plano Diretor Norte **CEP:** 77.001-090
UF: TO **Município:** PALMAS
Telefone: (63)3229-4023 **E-mail:** cep_uft@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS -
UFT



Continuação do Parecer: 8.358.813

CrITÉRIOS de Exclusão

ẽ

Serão excluídos da pesquisa os sujeitos que se enquadrem em uma ou mais das seguintes condições:

Profissionais que não atuem diretamente nas ETIs selecionadas ou que não possuam vínculo com o ensino de Geografia, com a gestão pedagógica ou com a formulação de políticas educacionais relacionadas ao objeto da pesquisa;

Professores de outras áreas do conhecimento;

Estudantes que não participem de turmas selecionadas ou que não possuam autorização dos responsáveis legais

Participantes que não concordem com os termos éticos da pesquisa ou que desistam de sua participação em qualquer etapa do estudo;

Questionários respondidos de forma incompleta ou que não apresentem informações suficientes para análise;

Profissionais da Secretaria Municipal de Educação que não ocupem o cargo de Secretário(a) Municipal de Educação ou função formal de substituição direta/legal do(a) titular da pasta.

Consentimento Livre e Esclarecido: para cada sujeito da pesquisa

Confidencialidade e Anonimato: não especificado no detalhamento da metodologia, como será estabelecida a não identificação dos sujeitos

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Projeto completo, com cronograma desatualizado

Informações básicas do projeto

Termo de autorização institucional da SEMED

Folha de rosto

TCLE para os sujeitos de pesquisa (para cada sujeito)

TALE para os estudantes da pesquisa

Roteiro de questionário para cada sujeito

Endereço: Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio da Reitoria, 2º Pavimento, Sala 16.
Bairro: Plano Diretor Norte **CEP:** 77.001-090
UF: TO **Município:** PALMAS
Telefone: (63)3229-4023 **E-mail:** cnp_uft@uft.edu.br

FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE FEDERAL DO TOCANTINS - UFT



Continuação do Parecer: 8.358.813

Recomendações:

Atualizar cronograma, com etapa de submissão do projeto ao CEP/UFT

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Aprovado

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_2731286.pdf	10/03/2026 13:44:43		Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	_TCLESUPERVISOR.pdf	10/03/2026 13:42:56	LEYDIANE GOMES CRUZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	_TCLESECRETARIADEEDUCACAO.pdf	10/03/2026 13:42:42	LEYDIANE GOMES CRUZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	_TCLEPAISERESPONSÁVEIS.pdf	10/03/2026 13:42:21	LEYDIANE GOMES CRUZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	_TCLE_ProfessoresdeGeografia.pdf	10/03/2026 13:42:04	LEYDIANE GOMES CRUZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	_TCLE_GestorEscolar.pdf	10/03/2026 13:41:45	LEYDIANE GOMES CRUZ	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	_TALE_Estudantes.pdf	10/03/2026 13:41:23	LEYDIANE GOMES CRUZ	Aceito
Outros	_Prezadorelator_NOVOSAJUSTES.pdf	10/03/2026 13:40:52	LEYDIANE GOMES CRUZ	Aceito
Outros	_Prezadorelator_AJUSTES.pdf	01/03/2026 16:28:08	LEYDIANE GOMES CRUZ	Aceito
Folha de Rosto	_folhaDeRosto_assinado.pdf	10/02/2026 15:44:49	LEYDIANE GOMES CRUZ	Aceito
Projeto Detalhado	_Projeto_LEYDIANEGOMESCRUZ.pdf	09/02/2026	LEYDIANE GOMES	Aceito

Endereço: Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio da Reitoria, 2º Pavimento, Sala 16.
 Bairro: Plano Diretor Norte CEP: 77.001-090
 UF: TO Município: PALMAS
 Telefone: (63)3229-4023 E-mail: cep_uft@uft.edu.br

**FUNDAÇÃO UNIVERSIDADE
FEDERAL DO TOCANTINS -
UFT**



Continuação do Parecer: 8.358.813

/ Brochura Investigador	_Projeto_LEYDIANE GOMES CRUZ.pdf	20:20:26	CRUZ	Aceito
Outros	_TAI_ETI_EURIDICE.pdf	02/02/2026 17:02:46	LEYDIANE GOMES CRUZ	Aceito
Outros	_TAI_ETI_ANISIO.pdf	02/02/2026 17:01:16	LEYDIANE GOMES CRUZ	Aceito
Outros	_TAI_ETI_PADRE_JOSIMO.pdf	02/02/2026 16:59:14	LEYDIANE GOMES CRUZ	Aceito
Outros	_TAI_ETI_MARGARIDA_LEMOS.pdf	02/02/2026 16:58:56	LEYDIANE GOMES CRUZ	Aceito
Outros	_TAI_ETI_CAROLINE_CAMPELO.pdf	02/02/2026 16:57:59	LEYDIANE GOMES CRUZ	Aceito
Outros	_AUTORIZACAO_DE_PESQUISA_E_INSTITUICAO_PARTICIPANTE.pdf	02/02/2026 16:41:51	LEYDIANE GOMES CRUZ	Aceito
Outros	_QUESTIONARIO_E_ESTUDANTES_E NSINO_FUNDAMENTAL_2.pdf	02/02/2026 16:25:31	LEYDIANE GOMES CRUZ	Aceito
Outros	_QUESTIONARIO_D_SECRETARIA_MUNICIPAL_DE_PALMAS_TO.pdf	02/02/2026 16:24:01	LEYDIANE GOMES CRUZ	Aceito
Outros	_QUESTIONARIO_C_GESTOR_ESCOLAR.pdf	02/02/2026 16:22:24	LEYDIANE GOMES CRUZ	Aceito
Outros	_QUESTIONARIO_B_SUPERVISOR_PEDAGOGICO.pdf	02/02/2026 16:20:45	LEYDIANE GOMES CRUZ	Aceito
Outros	_QUESTIONARIO_A_PROFESSOR_D E GEOGRAFIA.pdf	02/02/2026 16:19:40	LEYDIANE GOMES CRUZ	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

PALMAS, 15 de Abril de 2026

Assinado por:

MARCELO GONZALEZ BRASIL FAGUNDES
(Coordenador(a))

Endereço: Quadra 109 Norte, Av. Ns 15, ALCNO 14, Prédio da Reitoria, 2º Pavimento, Sala 15.
Bairro: Plano Diretor Norte **CEP:** 77.001-090
UF: TO **Município:** PALMAS
Telefone: (83)3229-4023 **E-mail:** cep_uft@uft.edu.br

APÊNDICE N – Termo de Autorização assinado pela secretária de educação de Palmas

00000.9.306831/2025

Secretaria Municipal
da Educação

Anexo – OFÍCIO Nº 2894/2025/GAB/SEMED

TERMO DE AUTORIZAÇÃO

A Secretaria Municipal da Educação de Palmas – Semed, autoriza a realização da pesquisa apresentada pela pesquisadora **Leydiane Gomes Cruz**, sob orientação do Prof. Dr. Roberto de Souza Santos e coorientação do Prof. Dr. Aires José Pereira, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia, Mestrado Acadêmico da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Porto Nacional.

O projeto, intitulado "A Aula Campo como Metodologia Ativa no Ensino de Geografia: Uma Análise a Partir das Escolas de Tempo Integral em Palmas-TO", tem como objetivo geral analisar a utilização da aula campo como metodologia ativa no ensino de Geografia nas ETIs do Ensino Fundamental II, no município de Palmas-TO, com vistas a compreender em que medida essa prática se configura como estratégia pedagógica capaz de enfrentar os desafios impostos por um currículo cada vez mais prescritivo, a exemplo da BNCC, e de favorecer uma aprendizagem significativa, crítica e contextualizada à realidade socioterritorial dos estudantes.

A pesquisa será realizada nas seguintes unidades de ensino: Escola Municipal de Tempo Integral Anísio Spínola Teixeira, Escola Municipal de Tempo Integral Caroline Campelo Cruz da Silva, Escola Municipal de Tempo Integral Eurídice Ferreira de Mello, Escola Municipal de Tempo Integral Padre Josimo Tavares e Escola Municipal de Tempo Integral Professora Margarida Lemos Gonçalves.

Os sujeitos da pesquisa incluem professores de geografia atuantes nas escolas selecionadas, coordenadores pedagógicos, gestores escolares, a Secretária Municipal de Educação e estudantes de duas turmas participantes.

Considerando a relevância social, pedagógica e formativa da iniciativa, a Semed manifesta parecer favorável à realização do projeto, reafirmando seu compromisso com o incentivo à pesquisa acadêmica e à melhoria da qualidade da educação na Rede Municipal de Ensino.

Palmas, 13 de outubro de 2025.

ANICE DE SOUZA MOURA
Secretária Municipal de Educação
ATO 913 – NM, de 23/07/2025



DOCUMENTO ASSINADO POR LOGIN E SENHA POR: ANICE DE SOUZA MOURA (ASSINATURA) EM 15/10/2025 15:10:48

LEI Nº 14.063, DE 23 DE SETEMBRO DE 2020

VERIFIQUE A AUTENTICIDADE DESTA DOCUMENTO EM <https://palmas.palmas.to.gov.br/cadastroUsuario/externo/verificacao.aspx> INFORMANDO O CÓDIGO: 0603E988

APÊNDICE O – Declaração de instituição participante assinada pela secretária de educação de Palmas

00000.9.305631/2025

Secretaria Municipal
de Educação

DECLARAÇÃO DE INSTITUIÇÃO PARTICIPANTE

Eu, **Anice de Souza Moura**, abaixo-assinada e responsável pela Secretaria Municipal da Educação do Município de Palmas/TO, declaro estar ciente e autorizo a realização da pesquisa apresentada pela pesquisadora Leydiane Gomes Cruz, sob orientação do Prof. Dr. Roberto de Souza Santos e coorientação do Prof. Dr. Aires José Pereira, mestranda do Programa de Pós-Graduação em Geografia, Mestrado Acadêmico da Universidade Federal do Tocantins, Câmpus de Porto Nacional.

O projeto, intitulado "A Aula Campo como Metodologia Ativa no Ensino de Geografia: Uma Análise a Partir das Escolas de Tempo Integral em Palmas-TO", será realizado nas seguintes unidades de ensino: Escola Municipal de Tempo Integral Anísio Spínola Teixeira, Escola Municipal de Tempo Integral Caroline Campelo Cruz da Silva, Escola Municipal de Tempo Integral Eurídice Ferreira de Mello, Escola Municipal de Tempo Integral Padre Josimo Tavares e Escola Municipal de Tempo Integral Professora Margarida Lemos Gonçalves.

Os participantes da pesquisa incluem Professores de Geografia, Coordenadores Pedagógicos, Gestores Escolares, a Secretária Municipal de Educação e estudantes de duas turmas. A pesquisa será realizada em novembro de 2025, após aprovação do Comitê de Ética.

Declaro, ainda, que a instituição está ciente das normas éticas brasileiras, em especial a Norma Operacional – CONEP nº 001/2003, a Resolução CNS nº 196/1996 e a Resolução CNS nº 466/2012, comprometendo-se a garantir a segurança, o bem-estar e a integridade de todos os participantes, bem como a disponibilizar a infraestrutura necessária à execução do projeto.

Palmas, 13 de outubro de 2025.

ANICE DE SOUZA MOURA
Secretária Municipal de Educação
ATO 913 – NM, de 23/07/2025



DOCUMENTO ASSINADO POR LOGIN E SENHA POR: ANICE DE SOUZA MOURA (ASSINATURA) EM 15/10/2025 15:10:48

LEI Nº 14.063, DE 23 DE SETEMBRO DE 2020

VERIFIQUE A AUTENTIDADE DESTA DOCUMENTO EM <https://palmas.palmas.to.gov.br/cadastroUsuarioExterno/verificacao.aspx> INFORMANDO O CODIGO: 0603E9B9