



INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS
GERAIS *CAMPUS* OURO BRANCO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E
TECNOLÓGICA - PROFEPT

Cleide Janine Jardim

**ESPAÇOS NÃO ESCOLARES EM SABARÁ: ensino e aprendizagem em
Educação Profissional e Tecnológica para além das fronteiras do IFMG**

Ouro Branco
2023

CLEIDE JANINE JARDIM

**ESPAÇOS NÃO ESCOLARES EM SABARÁ: ensino e aprendizagem em
Educação Profissional e Tecnológica para além das fronteiras do IFMG**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT do Instituto Federal de Minas Gerais – IFMG/Campus Ouro Branco, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestre em Educação Profissional e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Ronan Daré Tocafundo

Ouro Branco
2023

J37e Jardim, Cleide Janine.

Espaços não escolares em Sabará [manuscrito] : ensino e aprendizagem em Educação Profissional e Tecnológica para além das fronteiras do IFMG / Cleide Janine Jardim. – 2023.

142 f. : il. color.

Orientador: Ronan Daré Tocafuldo.

Dissertação (mestrado) – Instituto Federal de Minas Gerais.
Campus Ouro Branco, 2023.

1. Educação Profissional e Tecnológica (EPT). 2. Espaços não escolares. 3. Visitas técnicas. I. Tocafuldo, Ronan Daré. II. Instituto Federal de Minas Gerais. *Campus Ouro Branco*. III. Título.

CDU 371.314

Catálogo: Rosângela Marques de Souza
Bibliotecária - CRB-6/2126

CLEIDE JANINE JARDIM

ESPAÇOS NÃO ESCOLARES EM SABARÁ: ensino e aprendizagem em Educação Profissional e Tecnológica para além das fronteiras do IFMG

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT ofertado pelo Instituto Federal de Minas Gerais – IFMG/Campus Ouro Branco, como requisito parcial para a obtenção de título de Mestra em Educação Profissional e Tecnológica.

Aprovada em 18 de janeiro de 2023.

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof. Dr. Ronan Daré Tocafuldo - IFMG Orientador

Prof. Dr. Ataulpa Luiz Oliveira – IF SUDESTE MG

Profa. Dra. Marie Luce Tavares – IFMG

Prof. Dr. Gustavo Pereira Pessoa (Suplente) – IFMG

AGRADECIMENTOS

O percurso até aqui se desenhou com muitos meandros, serpenteando para contornar desafios, sejam próprios da pesquisa, edificados pela pandemia que nos surpreendeu ou pessoais, inerentes à minha trajetória de vida.

Apesar das turbulências, a construção deste trabalho nunca foi solitária. Conteí com pessoas muito especiais pelo caminho. Há apenas ao que e a quem agradecer.

Agradeço sinceramente ao meu orientador, o Dr. Ronan Daré Tocafuldo, pelo profissionalismo, cuidado e encorajamento, pelas orientações sempre assertivas, por envolver-se com o trabalho e por estar sempre presente e acessível.

Aos professores Dra. Marie Luce Tavares e Dr. Atualpa Oliveira, pela acolhida, por se disporem a fazer parte dessa construção e pelas valiosas contribuições.

À minha mãezinha, às minhas irmãs e ao meu esposo, por entenderem minhas ausências e dificuldades e por torcerem pelo meu êxito, em qualquer circunstância!

Aos colegas do IFMG *Campus* Sabará, diretores, docentes e técnicos, especialmente do Núcleo de Apoio Educacional, pela convivência leve, pelas boas ideias, pelo apoio e solidariedade em tantos momentos.

Agradeço aos participantes da pesquisa, cujas contribuições, por meio de respostas ao questionário e de avaliações do produto educacional, foram essenciais.

Ao IFMG Sabará, pelo incentivo, por acolher a proposta de trabalho, viabilizar a pesquisa e dispor-se a ceder espaço à divulgação dos produtos educacionais.

Às instituições e espaços públicos e privados, pela receptividade, por dedicarem seu tempo e abraçarem a ideia de parceria educacional.

À equipe de docentes e técnicos do Programa de Mestrado em Educação Profissional e Tecnológica – ProfEPT, do Instituto Federal de Minas Gerais *Campus* Ouro Branco, pela oportunidade, pelo acolhimento e pelos conhecimentos adquiridos.

À Parimpar e à Pimpa Estúdio, em especial à Patrícia Luíza Costa e ao Geraldir Bernardino, pelo carinho, dedicação e profissionalismo quanto à produção do e-book ACaSa Mestre Caetano.

Sou grata aos amigos e a todos que de alguma maneira vivenciaram comigo essa etapa tão importante de minha caminhada, pois direta ou indiretamente contribuíram para os resultados colhidos até aqui.

A todas e todos, muito obrigada!

RESUMO

Neste trabalho investigamos possibilidades de utilização dos espaços do município de Sabará pelos docentes para a realização de atividades educativas envolvendo estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio ofertados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) *Campus Sabará*, a saber: Administração, Eletrônica e Informática. Por meio de observação e de um exame preliminar de registros de visitas técnicas, gerenciada pela Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão, percebemos que essas práticas são quantitativamente modestas e que são escassas as propostas que contemplam o município onde a unidade da instituição está inserida. Em um período de 4 anos ocorreram 45 Visitas Técnicas com a participação de turmas dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio. Dessas, somente seis foram desenvolvidas em Sabará, sendo apenas quatro os espaços visitados. Para descobrir as possibilidades de uso desses ambientes, primeiramente foi necessário pesquisar e identificar possíveis entraves à realização, no município, de atividades educativas em espaços não escolares, as quais chamamos também, para efeitos deste trabalho, de Atividades em Campo. O trabalho se constituiu como estudo de caso, de natureza qualitativa, valendo-se, associadamente, de técnicas como: pesquisas bibliográfica e documental; pesquisa de campo, com a aplicação de um questionário a professores, e visitas a espaços municipais. A partir dos resultados da pesquisa, construímos, na perspectiva da Teoria do Terceiro Espaço, de Ken Zeichner, estratégias de fomento às Atividades em Campo em escala local e desenvolvemos dois produtos educacionais, sendo eles: um mapa-guia digital e um *e-book*, que apresentam espaços municipais exploráveis para fins educativos. Acreditamos que esse trabalho contribua para: a) dar mais visibilidade aos espaços municipais que podem propiciar Atividades em Campo; b) aproximar o IFMG *Campus Sabará* e outras instituições de ensino ao lugar onde se situam; os estudantes e a realidade da qual fazem parte; teoria e prática; as instituições, sejam públicos ou privados, e a educação no município. Intencionamos colaborar para a diversificação das práticas educativas, para o processo de ensino-aprendizagem e para a formação integral dos participantes.

Palavras-chave: Educação Profissional e Tecnológica (EPT). Visita Técnica. Espaços Não Escolares. Terceiro Espaço. Atividade em Campo em escala local.

ABSTRACT

In this work, we investigate possibilities of using spaces in the municipality of Sabará by teachers to carry out educational activities involving of the Integrated Technical Courses to High School offered at the Federal Institute of Education, Science and Technology of Minas Gerais (IFMG) Campus Sabará, namely : Administration, Electronics and Informatics. Through observation and a preliminary examination of records of technical visits, managed by the Directorate of Teaching, Research and Extension, we realize that these practices are quantitatively modest and that there are few proposals that contemplate the municipality where the institution's unit is located. In a period of 4 years, 45 Technical Visits took place with the participation of classes from Integrated Technical Courses to High School. Of these, only six were developed in Sabará, and only four spaces were visited. To discover the possibilities of using these environments, it was first necessary to research and identify possible obstacles to the realization, in the municipality, of educational activities in non-school spaces, which we also call, for the purposes of this work, Field Activities. The work was a case study, of a qualitative nature, using techniques such as: bibliographic and documental research; field research, with the application of a questionnaire to teachers, and visits to municipal spaces. From the research results, we built, from the perspective of Ken Zeichner's Third Space Theory, strategies to promote Field Activities on a local scale and developed two educational products: a digital map-guide and an e-book, which present explorable municipal spaces for educational purposes. We believe that this work contributes to: a) give more visibility to municipal spaces that can propitiate Field Activities; b) bring IFMG Sabará Campus and other educational institutions closer to the place where they are located; the students and the reality they are part of; theory and practice; the institutions, either public or private, and the education in the municipality. We intend to contribute to the diversification of educational practices, to the teaching-learning process, and to the integral formation of the participants.

Keywords: Professional and Technological Education (EPT). Technical Visit. Non-School Spaces. Third Space. Field activity on a local scale.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 - Hidrografia de Sabará	26
Figura 2 - Hipsometria de Sabará	26
Figura 3 - Distritos de Sabará.....	37
Figura 4 - Nuvem de palavras que expressam as opiniões dos avaliadores sobre o Mapa-Guia Digital A CaSa Mestre Caetano	113
Figura 5 - Aparência da página inicial do Mapa-Guia Digital.....	139
Figura 6 - Aparência do e-book	140

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 - Município e tempo de residência dos participantes da pesquisa.....	77
Gráfico 2 - O quanto você conhece sobre a história de Sabará? (Percentual de docentes).....	79
Gráfico 3 - - O quanto você conhece os espaços físicos de Sabará? (Percentual de docentes).....	79
Gráfico 4 - Médias anuais de Atividades em Campo segundo as áreas de atuação	80
Gráfico 5 - Médias anual de realização de Atividades em Campo segundo o tempo de atuação no IFMG-Sabará.....	81
Gráfico 6 - Já realizou Atividades em Campo com as turmas com as quais você geralmente atua no IFMG Sabará? Onde? (Permitidas várias respostas)	82
Gráfico 7 -- O quanto as AC, como ferramenta metodológica, contribuem ou poderiam contribuir para facilitar o processo de ensino-aprendizagem e a formação integral dos estudantes? (Percentual de docentes)	83
Gráfico 8 -Você conhece as orientações, disponíveis no site do Campus Sabará, quanto aos procedimentos para a realização de visitas técnicas?	84
Gráfico 9 - Quanto às orientações para a realização de visitas técnicas no IFMG (acesso à informação, clareza, fluxos, documentos) atribua uma nota de 1 a 4	84
Gráfico 10 - Você conhece espaços do município de Sabará que podem propiciar visitas técnicas (AC) para a sua(s) disciplina(s)?	87
Gráfico 11 - Gráfico 11 - Em sua opinião, o Mapa-Guia Digital cumpre sua proposta de funcionar como ferramenta de apoio ao planejamento, agendamento e execução de atividades educativas em espaços não escolares de Sabará?	109
Gráfico 12 - Quanto à navegação pelo Mapa-Guia você considera que:	110
Gráfico 13 - Gráfico 13 - Quanto às informações apresentadas sobre os espaços, você considera que:	110
Gráfico 14 - Quanto aos espaços identificados, contatados e mapeados, você considera que:.....	111
Gráfico 15 – De maneira geral, de 1 a 5 (em que 1 é ruim e 5 é ótimo), que nota você atribui ao Mapa-Guia Digital?	111

LISTA DE QUADROS E TABELAS

Quadro 1 - Educação formal, não formal e informal segundo Gohn (2006)	44
Quadro 2 - Concepções de visitas técnicas no âmbito do IFMG	53
Quadro 3 - Participantes que conhecem bem ou muito bem a história e os espaços de Sabará.....	78
Quadro 4 – Sugestões e ações de aprimoramento do Mapa-Guia Digital:	112
Quadro 5 - Entraves, sugestões e estratégias de mitigação	119
Tabela 1- Dados de Sabará e municípios limítrofes	38
Tabela 2 - Médias anuais de Atividades em Campo segundo as áreas de atuação	80
Tabela 3 - Relação entre o tempo médio de atuação no Campus Sabará e municípios de oferta de Atividades em Campo	82
Tabela 4 - Em quais aspectos as orientações para a realização de visitas técnicas devem ser melhoradas?	85
Tabela 5 - Tomando Sabará como referência, quais motivos o fariam optar por espaços de outros municípios para realizar AC?	86
Tabela 6 - Principais dificuldades ou razões de desestímulo à realização de AC com as turmas de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFMG Campus Sabará, em Sabará e em outros municípios	88
Tabela 7 - Principais dificuldades ou razões de desestímulo à realização de AC com as turmas de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFMG Campus Sabará, em Sabará e em outros municípios	118

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

AC: Atividade(s) em Campo

CEP: Comitê de Ética em Pesquisa

CNS: Conselho Nacional de Saúde

DAP: Diretoria de Administração e Planejamento

DIRAE: Diretoria de Assuntos Estudantis

EF: Educação Formal

ENF: Educação Não Formal

EI: Educação Informal

EPT: Educação Profissional e Tecnológica

FAMINAS-BH: Faculdade de Minas – Belo Horizonte

IBGE: Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística

IFMG: Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais

ISBN: International Standard Book Number / Padrão Internacional de Numeração de Livro

NAE: Núcleo de Apoio Educacional

PPC: Projeto Pedagógico de Curso

PROEN: Pró-Reitoria de Ensino

SisPLAN: Sistema de Planejamento Participativo do IFMG

TCLE: Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

TE: Terceiro Espaço

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO E PROBLEMA DE PESQUISA.....	13
1.1. Objetivos	17
2. JUSTIFICATIVA	20
3. CONTEXTUALIZANDO O <i>LOCUS</i> DA INVESTIGAÇÃO	25
3.1. O município de Sabará.....	25
3.2. O IFMG e o <i>Campus</i> Sabará.....	40
4. REFERENCIAL TEÓRICO	42
4.1. Categorias de Educação: ações, contextos e práticas educativas.....	42
4.2. Categorias de espaços educativos.....	46
4.3. Tipos de atividades educativas em espaços não escolares	49
4.4. As Atividades em Campo e os pressupostos da Educação Profissional e Tecnológica.....	55
4.5. Atividades em Campo em escala local: a importância de conectar-se ao lugar.	60
4.6. O Terceiro Espaço	64
5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	68
5.1. Aspectos éticos	70
5.2. Procedimentos de investigação junto aos docentes.....	71
5.3. Métodos de análises das respostas	73
5.4. Técnicas de identificação e mapeamento dos espaços sabarenses	74
6. RESULTADOS E ANÁLISE DA PESQUISA JUNTO AOS DOCENTES	77
7. ENTRAVES ÀS ATIVIDADES EM CAMPO E ESTRATÉGIAS DE MITIGAÇÃO ..	90
7.1. A nomenclatura Visita Técnica	90
7.2. Recursos, transporte, prazos, fluxo burocrático e invertido das etapas da visita técnica.....	91
7.3. Orientações para Visitas Técnicas, divulgação e acesso à informação	97
7.4. Pouco conhecimento histórico e geográfico do município; ausência de rede de relacionamentos; falta de receptividade, predisposição e infraestrutura; dificuldades para a organização da atividade, incompatibilidade de agendas e negociação de horários	98
7.5. Responsabilidade com menores, autorizações de responsáveis, dificuldades pessoais, prática pouco comum na área, atuação docente temporária	101

8. PRODUTOS EDUCACIONAIS: MAPA-GUIA DIGITAL E LIVRO DIGITAL	104
8.1. Procedimentos de construção dos produtos educacionais.....	105
8.2. Validação dos produtos educacionais: estratégias, resultados e ações.....	109
9. CONSIDERAÇÕES FINAIS	115
Recursos, transporte, prazos, fluxo burocrático e invertido das etapas da vista técnica.....	119
REFERÊNCIAS.....	126
APÊNDICE A - Questionário destinado a docentes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFMG Campus Sabará.....	136
APÊNDICE B – Formulário de avaliação e validação do produto educacional	138
Este é o livro de visitas ao Mapa-Guia Digital ACaSa Mestre Caetano: atividades em campo na Sabará de Mestre Caetano para a Educação Profissional e Tecnológica Integrada ao Ensino Médio. Avalie a ferramenta e nos ajude a aprimorá-la!	138
APÊNDICE C – Apresentação do Mapa-Guia Digital ACaSa Mestre Caetano	139
APÊNDICE D – Apresentação do livro virtual ACaSa Mestre Caetano.....	140

1. INTRODUÇÃO E PROBLEMA DE PESQUISA

Nossa pesquisa envolve um estudo de caso, em que investigamos possibilidades de utilização dos espaços de Sabará para a realização de atividades educativas envolvendo estudantes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio ofertados no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) *Campus* Sabará, a saber: Administração, Eletrônica e Informática.

Para descobrir as possibilidades de uso desses ambientes, primeiramente foi necessário pesquisar e identificar possíveis entraves à realização, no município, de atividades educativas em ambientes externos à escola, a fim de propor estratégias para contorná-los ou superá-los.

Atividade Educativa em Espaço não Escolar, que para fins deste estudo também chamamos de Atividade em Campo, refere-se a toda prática com fins educativos, realizada fora dos limites da escola. Elas podem receber diferentes denominações, a depender dos objetivos, tais como: trabalhos de campo, pesquisas de campo, aulas em campo, atividades de campo, visitas técnicas.

A opção por trabalhar com os Cursos Técnicos Integrados foi motivada pela associação de um conjunto de fatores, como:

- a) a integração entre formação geral e técnica, foco de interesse da Educação Profissional e Tecnológica (EPT);
- b) o contato profissional da pesquisadora com os docentes e com as turmas nesse nível de ensino;
- c) a possibilidade de contribuir para o processo formativo dessa geração que passará a agir mais intensamente sobre suas realidades e na transformação social, por meio do trabalho, de suas escolhas e decisões como cidadãos, estudiosos e profissionais.

A proposta emergiu de uma inquietação experimentada no âmbito do exercício profissional da mestranda como Técnica Administrativa em Educação no IFMG *Campus* Sabará, doravante denominado *Campus*, local da investigação pretendida, e foi aguçada pela experiência de uma década em docência de Geografia, disciplina para a qual as atividades em espaços não escolares, comumente denominadas trabalhos de campo, são comuns.

Atuando no Núcleo de Apoio Educacional do IFMG-Sabará a partir do ano de 2017, principalmente junto aos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, foi

possível notar que tais práticas, identificadas como visitas técnicas na instituição, ocorrem com pouca frequência e, na maioria das vezes, em outros municípios.

Além disso, durante o acompanhamento das rotinas discentes, foi observado que esses cursos, desenvolvidos em tempo integral, demandam uma extensa permanência na escola, em salas de aulas e laboratórios. Os tempos livres, em grande medida, são ocupados por atividades extraclasses. Dessa maneira, os estudantes geralmente se mostram motivados diante da possibilidade de participarem de atividades fora da escola, que trazem consigo, de forma inseparável, momentos de mais leveza e descontração, apesar de não se confundirem com turismo, como ressaltam Oliveira e Assis (2009).

Como se infere a partir das contribuições de autores como Callai (2014, 2017), Castrogiovanni (2017), Cavalcanti (2010), Ferretti (2019), Moll (2013), Oliveira e Assis (2009), entre outros, as atividades em espaços não escolares podem trazer diversificação às aulas, proporcionar múltiplas aprendizagens, a construção de novos conhecimentos e ampliar a compreensão de conteúdos trabalhados, além de significarem oportunidades de interações diversas: entre teoria e prática, entre os estudantes e seus pares, entre estes e os docentes e entre a escola e a sua comunidade, neste caso quando praticadas em escala local.

A fim de confirmar nossa percepção acerca do quantitativo de ofertas de visitas técnicas, fizemos um levantamento documental preliminar por meio de registros internos, em planilhas geridas pela Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão.

A partir da análise, constatamos que houve, em um período de quatro anos, quarenta e cinco visitas técnicas com a participação de turmas dos Cursos Técnicos Integrados. Um número pouco expressivo, considerado o período e a quantidade de turmas, que atualmente totalizam nove. Entretanto, o principal foco de atenção para nossa pesquisa é que somente seis dessas atividades educativas ocorreram no município onde a escola se insere, sendo apenas quatro os espaços contemplados.

Em uma pesquisa junto aos docentes, constatamos a existência de fatores desestimuladores à proposição de atividades externas à escola, tanto em outros municípios quanto em Sabará. Identificamos que os espaços e a história desta cidade são pouco conhecidos pelos docentes, o que, em certa medida, explica o baixo número de atividades em escala local.

Deste modo, apoiamo-nos na concepção de Terceiro Espaço (TE) proposta por Zeichner (2010), para a construção de estratégias de mitigação de alguns entraves à

efetivação de atividades educativas em espaços não escolares em escala local, os quais avaliamos como transponíveis neste momento e contexto; de fomento a essas práticas; de aproximação entre a Instituição e a Cidade, entre conhecimentos teóricos e práticos, entre os estudantes e a realidade da qual são partes.

Resumidamente, na perspectiva do autor supracitado, o TE é um espaço híbrido que reúne condições para a aproximação entre conhecimentos teóricos e práticos de forma menos hierárquica, oportunizando novas aprendizagens.

Esta pesquisa evidencia que as Atividades educativas em espaços não escolares possuem características de TE, por possibilitarem a correlação entre conhecimentos acadêmicos e realidade, por meio do contato dos envolvidos com espaços de trabalho, cultura, lazer, tecnologia e com a sociedade atuante no meio.

É importante ressaltar que, apesar do pouco aproveitamento dos espaços de Sabará para práticas educativas, há uma preocupação da instituição e dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio ofertados no *Campus* em promover uma educação profissional e tecnológica com foco no desenvolvimento local, regional e nacional, o que pode ser confirmado por meio dos Projetos Pedagógicos de Cursos (PPCs), disponíveis no sítio institucional (IFMG, 2019).

Este fato reforça a importância dos esforços dedicados a este trabalho e à construção dos produtos educacionais frutos dela, visto que podem contribuir para aproximar os saberes e os espaços escolares e não escolares do município, bem como promover a identificação de potencialidades e fragilidades locais, a partir do contato e do estreitamento de relações entre os sujeitos do processo educativo, o meio e a comunidade.

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFMG (2019) menciona que um dos desafios do IFMG é a construção de uma identidade institucional diante da variedade de realidades nas quais se inserem as unidades educacionais. Para se chegar ao desenvolvimento regional e local, tal qual se propõe, faz-se necessário conhecer de maneira mais profunda as particularidades dos locais.

O documento citado sugere que a partir do conhecimento das realidades sociais, econômicas e educacionais dos espaços de forma contextualizada e conectada com o todo é possível conhecer a realidade do IFMG. Deste modo, viabiliza-se a construção de políticas e estratégias de desenvolvimento por meio de relações dialógicas entre a sociedade e a instituição.

Conhecer e compreender o meio e a realidade é fundamental para que se possa agir sobre ela. “[...] Realidade, quer dizer o lugar onde se vive, deve ser conhecido e reconhecido pelos que ali vivem, pois conhecer o espaço, para saber nele se movimentar, para nele trabalhar e produzir, significa conseguir reproduzir-se também a si próprio, como sujeito” (CALLAI, 2014, p.3).

Diante desses apontamentos, surgiu nosso problema de pesquisa, quer seja: a baixa utilização, em atividades escolares, dos espaços não escolares da cidade de Sabará, por professores dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFMG *Campus* Sabará. A partir dele, surgiram alguns questionamentos:

- a) por que esses espaços são pouco utilizados nas práticas escolares dos cursos técnicos integrados do IFMG-Sabará?
- b) Como aproximar os espaços escolar e não escolar na educação Profissional e Tecnológica ofertada no *Campus*?

Por meio dessa pesquisa apresentamos algumas respostas a essas questões, utilizando como base teórica o Terceiro Espaço, formulado por Zeichner. Trata-se da criação de um espaço que reúne “[...] o conhecimento prático ao acadêmico de modo menos hierárquicos, tendo em vista a criação de novas oportunidades de aprendizagem [...]” (ZEICHNER, 2010, p.487).

Por meio da investigação e dos produtos educacionais construídos a partir dela, almejamos contribuir para a diversificação das práticas educativas e para a integração entre a instituição e o lugar onde se situa, de forma a evidenciar os espaços municipais à comunidade acadêmica. Há a expectativa de que durante as atividades seja favorecido o olhar analítico e crítico da realidade e, por consequência, possíveis propostas de ações sobre o meio possam surgir, com vistas à resolução de problemas que venham a ser identificados em campo.

Inserido na linha de pesquisa Práticas Educativas em Educação Profissional e Tecnológica (EPT), nosso trabalho tem como tema as possibilidades de utilização dos espaços não escolares do município de Sabará pelos docentes, para a realização de atividades educativas envolvendo os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio ofertados no *Campus*.

Visando a criar condições para aproximar os espaços escolares e não escolares, confeccionamos dois produtos educacionais: o Mapa-Guia Digital ACaSa Mestre Caetano (<https://padlet.com/cjaninej/ACaSaMestreCaetano>) e o livro digital

ACaSa Mestre Caetano (https://drive.google.com/file/d/19-ywW_wwMlroOMhpl3_SqgdheesKvocs/view?usp=share_link).

Ambos contemplam ambientes municipais potencialmente exploráveis para fins de atividades educativas envolvendo os Cursos Técnicos Integrados do Campus IFMG-Sabará, mas também podem ser utilizados por outros níveis e modalidades de ensino, bem como para outros fins, tal como o turismo.

São produtos colaborativos, virtualmente disponíveis de forma gratuita. Eles contêm informações acerca das localizações geográficas, contextualizações dos ambientes e de suas historicidades, características principais, formas e contatos para agendamento de visitas e algumas sugestões de abordagens.

Além de se constituírem ferramentas de apoio ao trabalho docente, facilitando o planejamento e a concretização de atividades educativas externas à escola, os produtos dão visibilidade à Cidade, o que pode estimular a inclusão de seus espaços nas propostas de Atividades em Espaços Não Escolares.

A partir do problema e das questões básicas de pesquisa delineamos nossos objetivos elencados abaixo.

1.1. Objetivos

Esta pesquisa tem como objetivo geral investigar possibilidades de utilização dos espaços não escolares do município de Sabará pelos docentes para a realização de atividades educativas envolvendo os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio ofertados no *Campus*, de forma a dar mais visibilidade a esses ambientes de aprendizagem.

Investigar possibilidades de espaços não escolares do município de Sabará para a realização de atividades educativas envolvendo os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio ofertados no *Campus*, de forma a dar mais visibilidade a esses ambientes de aprendizagem.

A fim de alcançarmos o almejado, traçamos os seguintes objetivos específicos:

- a) investigar junto aos docentes os possíveis entraves para a realização de Atividades educativas em espaços não escolares;
- b) identificar os motivos pelos quais os espaços do município de Sabará são pouco explorados para a realização de atividades educativas (visitas técnicas);

- c) propor, na perspectiva da Teoria do Terceiro Espaço de Ken Zeichner, estratégias de fomento às atividades educativas em espaços não escolares, no município de Sabará, pelos Cursos Técnicos Integrados do *Campus*;
- d) desenvolver, como produto educacional, um Mapa-Guia Digital contemplando espaços municipais potencialmente exploráveis para atividades educativas, a ser disponibilizado como ferramenta de apoio ao trabalho docente.

Esta dissertação está organizada em nove capítulos. Este primeiro, introdutório, destina-se à exposição e à contextualização preliminar do tema, do problema, das questões básicas e dos objetivos da pesquisa.

Na seção 2, “Justificativa”, apresentamos argumentos, embasados em diferentes estudiosos, com o intuito de revelar a importância dessa pesquisa.

Na seção 3, “Contextualizando” o *lócus* da investigação, apresenta informações e contextos referentes a Sabará, ao IFMG e ao *Campus* Sabará, que são sítios deste estudo de caso.

Na seção 4, “Referencial teórico”, reunimos contribuições de autores de grande relevância para construir a fundamentação teórica que embasa nossas análises, considerações e proposições acerca dos diversos assuntos abordados ao longo do trabalho.

Na seção 5, “Procedimentos metodológicos”, evidenciamos e detalhamos cada etapa do processo de planejamento e execução da investigação, da pesquisa junto aos docentes, das análises de resultados, da identificação e mapeamento dos espaços municipais.

Na seção 6, “Resultados e análises da pesquisa junto aos docentes”, apresentamos os resultados da investigação realizada por meio de questionário e analisamos as informações, à luz de nosso referencial teórico. Estabelecemos correlações entre as respostas apresentadas e consideramos o conjunto de respostas de cada participante, bem como respostas específicas de todos os participantes de forma agrupada.

Na seção 7, “Entraves às Atividades em Campo e estratégias de mitigação”, a partir das análises anteriores, abordamos individualmente cada um dos principais obstáculos identificados para a realização desse tipo de atividade e, sob o amparo de nossas referências teóricas, especialmente de Zeichner (2010), sugerimos estratégias de mitigação.

Na seção 8, “Produtos educacionais: mapa-guia digital e livro digital”, apresentamos os produtos educacionais, virtuais e gratuitos, construídos como estratégia de mitigação de alguns obstáculos identificados na seção 6, a metodologia para as suas construções e para a validação das ferramentas de apoio ao trabalho docente.

Por fim, na seção 9, “Considerações finais”, retomamos os principais pontos e aspectos da pesquisa, discutimos os seus resultados, pontuamos nossas considerações e apontamentos e reforçamos algumas sugestões tecidas ao longo da dissertação.

Apresentamos de forma sucinta o tema, o problema, as questões básicas e os objetivos da pesquisa, bem como a estrutura desta dissertação e, a seguir, apresentaremos argumentos que visam a justificar a relevância dessa pesquisa e, ao longo da dissertação, realizaremos discussão mais aprofundada sobre os tópicos abordados nesta introdução.

2. JUSTIFICATIVA

A relevância de nossa pesquisa se alicerça em diversos fatores. O primeiro deles reside na sua gênese em uma situação real, pois surge da necessidade de examinar mais de perto os motivos pelos quais os espaços do município de Sabará, tanto isoladamente quanto em comparação com espaços regionais, são pouco contemplados nas propostas de Atividades em Espaços Não Escolares, tipificadas na instituição como visitas técnicas, apresentadas pelos docentes dos Cursos Técnicos Integrados da unidade do IFMG localizada no município.

O exame preliminar de planilhas de registros dessas atividades no *Campus* mostrou que, em um período de quatro anos (2016 a 2019), houve 45 visitas técnicas com a participação de turmas dos Cursos Técnicos Integrados. Dessas, apenas 6 visitas ocorreram em Sabará, sendo apenas 4 os espaços municipais contemplados.

O segundo fator é a perspectiva de que os resultados da pesquisa fomentem a construção de estratégias que, somadas a outras, possam aproximar os Cursos Técnicos Integrados ofertados no *Campus* e o compromisso institucional, expresso nos Projetos Pedagógicos dos Cursos, de oferecer uma educação profissional e tecnológica com ênfase no desenvolvimento social e econômico em escalas local, regional e nacional, o que está em conformidade com as finalidades do IFMG, estabelecidas pela Lei nº 11.892 (BRASIL, 2008).

Os documentos norteadores dos cursos, disponíveis no sítio eletrônico da instituição, deixam clara a intenção de proporcionar atuações conscientes dos sujeitos quanto às questões ambientais, sociais e econômicas da comunidade local e geral (IFMG, 2019).

Outra justificativa para a sua pertinência, é o subsídio que os resultados da pesquisa podem proporcionar à diversificação das aulas, acrescentando a elas atividades e investigações em espaços para além dos limites da escola, somando-se aos saberes teóricos e não os substituindo. Como defende Yves Lacoste, “o trabalho de campo para não ser somente um empirismo, deve articular-se a formação teórica que é, ela também, indispensável.” (LACOSTE, 1985, p.91).

Sob o amparo das contribuições de Ferretti (2019), é possível dizer que os espaços não escolares podem oferecer valiosas oportunidades de aprendizagens que não se podem construir no espaço escolar. Ainda que na escola haja um conjunto de elementos e de relações importantes para a formação dos sujeitos, ela não consegue

sozinha abarcar “[...]toda a riqueza da realidade expressa em um trabalho de campo. Somente em campo os estudantes e docentes estarão em contato com a práxis das teorias, suas contradições e superações” (p.3).

O autor afirma que o trabalho de campo, associado à “construção da pesquisa”, ganha mais relevância, considerando que ela pode instigar os estudantes a “[...]questionar o mundo e instrumentalizar-se para agir diante das contradições do real transformando seu meio” (FERRETTI, 2019, p.03).

À luz do que nos ensina Ramos (2008), nesse contexto a palavra instrumentalização se desprende do seu sentido pragmático para representar a produção de conhecimentos e de condições que possibilitem aos estudantes compreenderem as relações sociais, de trabalho, de produção, a fim de se inserirem de forma mais justa e reflexiva dentro do sistema capitalista.

Nesse sentido, a instrumentalização, da qual falam os autores, passa pela indissociabilidade, defendida por eles e também por Lacoste (1985), entre teoria e empirismo, o que pode viabilizar aos estudantes a interpretação mais ampla da realidade, reconhecendo-se como parte dela e não apartados, refletir criticamente e, então, intervir sobre ela.

Essas alegações vão de encontro à concepção que Ramos (2017, p.31) traz para o termo Ensino Médio Integrado ao definir que este entende que o ser humano é “[...] produto das relações histórico-sociais e, nesses termos, a própria realidade. A formação humana e o processo de reprodução dessa realidade em cada ser, de modo que ele possa apreendê-la, criticá-la e transformá-la”.

Para Ramos (2008) o ensino médio integrado ao ensino técnico apresenta-se como uma forma de proporcionar à juventude uma formação que contemple suas diversas necessidades (sociais, culturais, econômicas e intelectuais), que os possibilite a assimilação de conhecimentos capazes de subsidiar suas decisões e ações, a continuidade de estudos, bem como suas inserções dignas no mundo do trabalho, a partir da conexão entre trabalho intelectual e manual, sem que haja hierarquizações ou subordinações entre ambos.

Desse modo, entendemos que é essencial conhecer e compreender a realidade, no sentido de lugar, de “espaço vivido”, como sugere Callai (2014). Para esta autora o lugar “[...]deve ser conhecido e reconhecido pelos que ali vivem, pois, conhecer o espaço, para saber nele se movimentar, para nele trabalhar e produzir, significa conseguir reproduzir-se também a si próprio, como sujeito (p.3)”.

A delimitação do espaço de investigação em escala local, tal como pretendemos, não implica uma abordagem limitada e descontextualizada. Conforme explica Cavalcanti (2010), é preciso articular os fenômenos ou fatos estudados, nas escalas local e global, a fim de compreender a parte no todo em que se insere. “Com a abordagem multiescalar, busca-se superar o tratamento dicotômico e excludente dos fenômenos em sua escala local ou global, como se uma dimensão não tivesse a ver com a outra” (CAVALCANTI, 2010, p.7).

No contexto da interdisciplinaridade, Frigotto (2008) aborda a questão da necessidade de, ao delimitar um objeto de estudo para que se possa conhecê-lo, considerar sua completude, sua totalidade, seus determinantes e sua historicidade.

Pensando nessa totalidade, as atividades educativas e interações em espaços externos à escola podem promover aprendizagens múltiplas, construindo e consolidando saberes de forma integrada e interdisciplinar, entendida a integração como formação global, ampla, tal qual define Ciavatta (2014).

A necessidade da interdisciplinaridade advém, como se infere das contribuições de Frigotto (2008), da maneira como o ser humano se constitui, como ser social, como sujeito e como parte do conhecimento construído em sociedade. Ele alerta acerca dos problemas enfrentados para se alcançar de fato a interdisciplinaridade, mencionando que entre outras questões relativas ao trabalho, destacam-se a hegemonia de uma concepção formativa segmentada, metafísica e positivista dos docentes.

Os estudos orientados no espaço vivido podem contribuir para romper com o pensamento fragmentado e para a integração de saberes, uma vez que a complexidade das relações nele estabelecidas, explícitas e implícitas no meio e em seus arranjos, exige ser tratada de maneira mais ampla, como discute Moraes (2002) em “O paradigma educacional emergente”.

Em conformidade com Ramos (2017), os conteúdos devem ser compreendidos de forma sistêmica, interligada, possibilitando a compreensão do todo. Devem, para este fim, ser apreendidos no âmbito da ciência de origem (disciplinaridade) e em relação a outros campos diversos (interdisciplinaridade).

No que diz respeito à EPT, as atividades educativas em espaços não escolares, nas quais se incluem as visitas técnicas, como metodologia de ensino podem contribuir para essa compreensão sistêmica, viabilizada pela abordagem interdisciplinar, favorecer a criticidade, promover reflexões, a construção e

consolidação de conhecimentos curriculares e não curriculares, munindo os sujeitos de consciência do seu papel de cidadão coletivo, “como sujeito político”, como explicam Frigotto e Ciavatta (2003, p.57).

Outro fator que resulta em contribuições para a EPT é o fato de que, para os estudantes dos Cursos Técnicos Integrados, o contato com a economia local, com suas fragilidades e possibilidades, pode ampliar os horizontes quanto a inserções profissionais futuras e aproximação entre teoria e prática, favorecendo a percepção, a criticidade e a conscientização acerca dos papéis exercidos pelos trabalhadores na economia capitalista, da essência do trabalho e das relações estabelecidas.

Ademais, como já dissemos anteriormente, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do IFMG (2019) e os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), disponíveis no sítio eletrônico institucional (IFMG, 2019) dispõem em seus textos a intencionalidade de promover uma educação profissional e tecnológica com foco no desenvolvimento local, regional e nacional.

Para que isso seja viável, faz-se necessário conhecer o lugar, o que ele já oferece, quais são suas necessidades, os focos de intervenção e quais são seus potenciais, o que reforça a relevância das atividades em espaços não escolares e, destarte, dessa pesquisa.

Se o estudante compreende como a ciência é produzida e como se integra à produção, compreende “[...]como a sociedade está constituída, qual a natureza do trabalho nessa sociedade e, portanto, qual o sentido das diferentes especialidades em que se divide o trabalho moderno” (SAVIANI, 1989, p.18).

Desta maneira, pode-se considerar que este trabalho vai de encontro às concepções e princípios da Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2007), quanto à aspiração de formação politécnica e omnilateral, visando ao desenvolvimento integral, uma “[...]formação em todos os aspectos da vida humana – física, intelectual, estética, moral e para o trabalho, integrando a formação geral e a educação profissional” (CIAVATTA, 2014, p.190-191).

Além disso, as atividades em espaços municipais podem favorecer a valorização e a apropriação do lugar, a (re)descoberta e (re)significação dos espaços, o sentimento de pertencimento. Por meio do estudo do lugar os estudantes podem apropriar-se de sua história e compreender “[...] o espaço produzido como uma construção social” (CALLAI, 2005, p.2).

Entendemos que podem ocorrer intercâmbios importantes e integração entre os cursos técnicos do *Campus* e o município, por meio da ampliação das relações geo-históricas locais, com a comunidade, sua cultura, política e economia.

Por fim, os produtos educacionais desenvolvidos legitimam suas importâncias por servirem como ferramentas facilitadoras do planejamento e da concretização de atividades educativas em espaços não escolares no município.

Tanto o mapa-guia digital quanto o *e-book* ACaSa Mestre Caetano: Atividades em Campo na Sabará de Mestre Caetano contemplam espaços receptivos à proposta de parceria e que podem oferecer oportunidades de ensino e aprendizagem, observadas as demandas dos Cursos Técnicos Integrados em Administração, Eletrônica e Informática.

A pretensão é que a pesquisa e os produtos possam impacientar docentes e discentes a usufruir mais dos múltiplos espaços externos às fronteiras físicas da escola, expandir e ampliar os horizontes da aprendizagem, não como meros discursistas e ouvintes, mas como protagonistas curiosos e questionadores, construindo os saberes em relações dialógicas e estabelecendo íntimas relações entre eles e a realidade experimentada.

Neste capítulo apresentamos argumentos para justificar a relevância dessa pesquisa e, a seguir, contextualizaremos o *lôcus* da investigação, com a apresentação de informações e contextos referentes a Sabará, ao IFMG e ao *Campus* Sabará.

3. CONTEXTUALIZANDO O LOCUS DA INVESTIGAÇÃO

3.1. O município de Sabará

Sabará é uma cidade mineira cuja constituição geográfica e histórica lhe confere importância singular. Ela antecede a construção da atual capital mineira e foi berço dela. Sua influência se estendeu para muito além do atual território mineiro, chegando a merecer atenção especial da coroa portuguesa, tamanhas eram as suas riquezas e potenciais.

O município situa-se em uma área de clima tropical semiúmido, como se pode constatar no Mapa de clima do Brasil, disponível no portal do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2002). Esse tipo climático caracteriza-se por apresentar verões chuvosos e invernos secos de temperaturas amenas. Nas altimetrias mais elevadas ocorre o clima tropical de altitude.

Quanto à cobertura vegetal, a leitura do Mapa de Vegetação do Brasil (IBGE, 2004), as informações disponíveis no portal do IBGE (2020) e no Portal do Governo de Minas Gerais permitem inferir que a vegetação natural da região de localização de Sabará é composta por cerrado, campos de altitude em terrenos mais elevados, além de manchas de mata atlântica e matas ciliares.

O relevo do território municipal é irregular, como se verifica na figura 2 – Hipsometria de Sabará. A geomorfologia é marcada pela presença de

[...] serras e colinas, com violentas rupturas de declive e vales em superfícies encaixadas. O relevo mais suave na porção norte (distrito de Ravena) e porção Sudoeste (área limítrofe com Belo Horizonte) favorecem a ocupação urbana. A variação altimétrica no município encontra-se entre 690m às margens do Rio das Velhas e 1710m no extremo leste da Serra da Piedade, divisa com Caeté (CARVALHO, 2010, p.67).

O Mapa de unidades de relevo do Brasil (IBGE, 2006), mostra que a área do município se localiza em uma unidade denominada Serras do Quadrilátero Ferrífero, uma província geológica rica em ouro e ferro, além da ocorrência de outros minerais como urânio, prata, arsênio, quartzo, topázio imperial, talco, enxofre, bário, conforme explicam Ruchkys e Machado (2013).

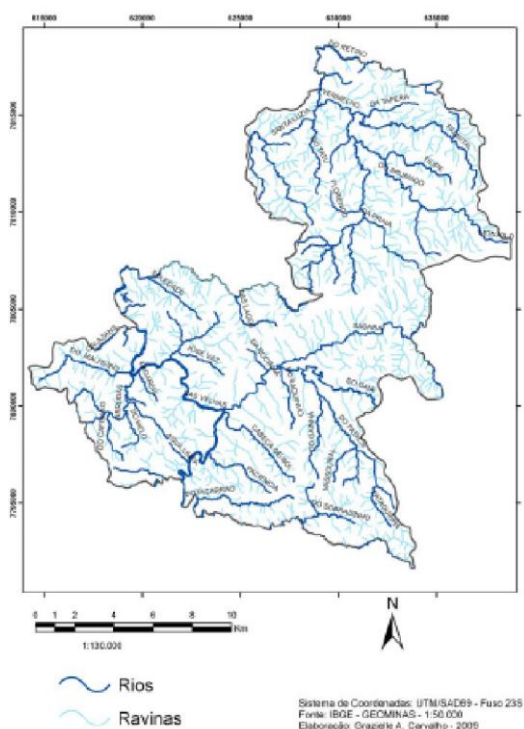
Esse conjunto de características fitogeográficas contribuem para a formação de muitas nascentes na região. A rede hidrográfica de Sabará, representada na figura 1, é expressiva. O rio das Velhas, que faz parte da bacia do rio São Francisco, passa pelo território sabarense e recebe as águas dos ribeirões Arrudas e Sabará, além de

outros afluentes – como o Ribeirão Vermelho, a norte do município – e subafluentes da rede de drenagem.

A constituição histórica do município tem uma relação estreita com os aspectos geográficos do lugar. O município se desenvolveu a partir da ocupação de áreas adjacentes aos leitos dos rios Velhas e Sabará por bandeirantes em busca de minerais preciosos. As características do solo e a presença de água eram de suma importância para a fixação das comitivas e, posteriormente, dos povoados.

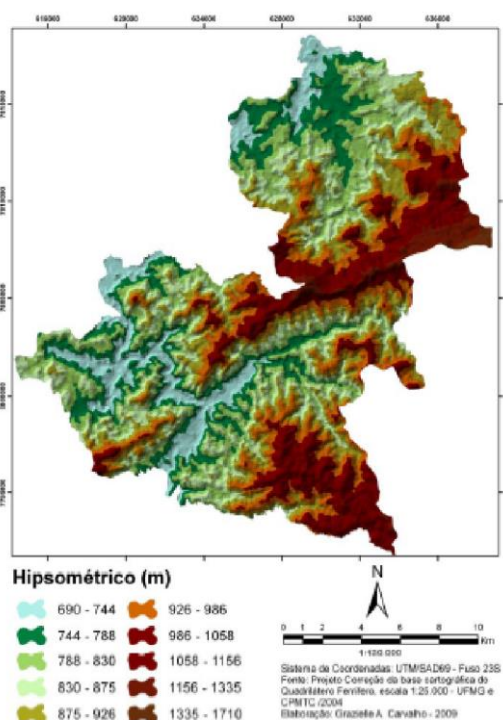
À época da sua chegada, os exploradores percorriam o interior na expectativa de encontrar uma lendária Sabarabuçu, de ouro e prata, que dominava o imaginário de portugueses, espanhóis e outros desbravadores. Pouco se sabia sobre essas terras localizadas no quadrilátero ferrífero e este, além de desconhecido, não recebia tal designação, que “[...]foi introduzida na literatura, em 1952, numa comunicação apresentada no XVIII Congresso Internacional de Geologia” (RUCHKYS; MACHADO, 2013, p.121), mas suas riquezas eram cobiçadas antes mesmo da constatação de suas existências.

Figura 1 - Hidrografia de Sabará



Fonte: CARVALHO (2010, p.69).

Figura 2 - Hipsometria de Sabará



Fonte: CARVALHO (2010, p.67).

A história da cidade carrega algumas incertezas e mistérios. A começar pelo nome. Parece ser consenso entre os pesquisadores que a palavra Sabará deriva de

Sabarabuçu. A origem deste vocábulo, entretanto, tem diferentes hipóteses, remetendo a “montanha resplandecente em ouro”, conforme explica Straforini (2007, p.83), “pedra reluzente grande” ou “serra resplandecente”, segundo o IBGE (1959, p.94), e ainda “pai partido grande” e “pai partido pequeno”, referindo-se os termos a rios, de acordo com Vasconcellos (1904, p.37), além de outras versões.

Na versão apresentada por Vasconcellos (1904, p.37) para a origem da palavra Sabarabuçu, os habitantes da região chamavam o rio das velhas de çubará-buçu (pai partido grande) e o rio Sabará, menor e afluente do Velhas, de çubará-mirim (pai partido pequeno):

Os indígenas, fingindo que os rios grandes eram paes dos pequenos e seus afluentes, chamavam o rio das Velhas, que era da Barra para baixo, pae (çuba) e da Barra para cima çubará (pae partido). E assim chamavam çubará-buçu ao braço maior (pae partido grande); e ao braço menor çubará-mirim.

De toda maneira, Straforini (2007) afirma que a busca pela “montanha resplandecente em ouro” e a escravização de indígenas, seriam fatores motivadores para o desbravamento do atual território mineiro.

O pesquisador considera que a lenda de Sabarabuçu tem inspiração na crença, oriunda da Europa Medieval, de que quanto mais a leste estivesse uma região, mais riquezas conteria. Assim, quando foram encontrados metais preciosos em Potosi (colônia espanhola Sul-Americana, hoje território boliviano), alimentou-se a ideia de que nas terras a leste dali – as quais coincidiam com o interior do atual território brasileiro – as riquezas seriam ainda mais expressivas.

“Foi a partir dessa realidade fantástica que se criou o mito de Sabarabuçu (serra de prata, esmeralda e, sobretudo, ouro) entre os portugueses, os espanhóis e, sobretudo, entre os “homens coloniais” no século XVI [...]” (STRAFORINI, 2007, p.84). Essa ideia é reforçada por Ruchkys (2007, p.119) que esclarece que “a lenda da montanha resplandecente vivia na imaginação dos portugueses desde 1600[...].”

Ruchkys e Machado (2013) ensinam que Portugal, após sua separação da Espanha – meados do século XVII – passava delicado momento político e econômico, com uma balança comercial desequilibrada, mercado consumidor reduzido, colapso da economia açucareira por causa da concorrência com as Antilhas e elevados custos para restabelecer o Reino. “O ouro brasileiro viria como remédio para esses males”, ressaltam as autoras (p. 124).

Straforini (2007) reforça essa argumentação e acrescenta que os bandeirantes eram incitados pela coroa portuguesa a organizar expedições ao interior da colônia em busca de riquezas minerais. Ressalta que eram asseguradas honrarias e concessões àqueles que encontrassem minas e as declarassem à coroa portuguesa, mas esta considerava a origem e a posição social dos indivíduos para dar-lhes ou não os créditos pelas descobertas. Pessoas que não tivessem as qualificações necessárias não poderiam ascender socialmente e nem ser contempladas com os privilégios prometidos pelo poder central.

Segundo Costa (2005), em 1674 Fernão Dias liderou uma expedição ao interior do atual território brasileiro, seguindo os caminhos para Sabarabuçu, acompanhado por seu filho Garcia Rodrigues Paes, seu genro Manuel da Borba Gato e pelo Capitão Matias Cardoso.

Silva Neto (2018) esclarece que foi designada a Matias Cardoso a tarefa de abrir caminhos e prepará-los para a Bandeira de Fernão Dias, cuidando das criações e cultivando a terra para o fornecimento de mantimentos aos membros da expedição. Além de abrir picadas, sua comitiva atuava “[...]repelindo, escravizando e/ou exterminando grupos indígenas hostis[...]”, acrescenta Straforini (2007, p.95).

Tanto Felipe (2016) quanto o IBGE (1959) afirmam que o historiador mineiro Zoroastro Viana Passos, em sua obra “Em torno da história do Sabará”, de 1942, atribui a exploradores baianos a inserção pioneira em terras sabarenses em meados de 1655, contestando versões da história que conferem o feito aos bandeirantes paulistas, liderados por Borba Gato.

Apesar da controvérsia quanto ao desbravamento inicial, Manoel de Borba Gato é reconhecido como fundador de Sabará, conforme ressalta a Enciclopédia dos Municípios Brasileiros: “contestada tenha sido Borba Gato o descobridor das ‘paragens do Sabarabussu’, de limites imprecisos, não lhe é negada a glória, porém, de fundador de Sabará” (IBGE, 1959, p.93). A publicação expressa que as minas do Rio das Velhas, no arraial de Santo Antônio da Mouraria, hoje Arraial Velho, teriam sido exploradas por Manuel de Borba Gato.

De acordo com Felipe (2016), entre 1674 e 1681, período em que a bandeira de Fernão Dias percorreu o atual território mineiro, o genro de Fernão Dias teria iniciado o povoamento à margem direita do Rio das Velhas, ocupando a área que hoje é conhecida como Roça Grande – um embrião do município de Sabará. A autora destaca que o local, anteriormente denominado Santo Antônio do Bom Retiro da Roça

Grande, é um dos mais antigos de Minas, e tornou-se um ponto de pouso importante para os viajantes.

Costa (2005) esclarece que, apesar das intensas buscas na área da atual Sabará e na “Serra Resplandecente” – atual Serra da Piedade, a bandeira de Fernão Dias não encontrou as riquezas esperadas e que em 1681, enquanto seguiam as buscas pelas terras de Minas, Fernão Dias faleceu deixando a bandeira sob o comando de Borba Gato.

Os primeiros achados de ouro ocorreram, segundo Ruchkys e Machado (2013), em meados de 1690, intensificando-se posteriormente com a chegada de outros exploradores. Costa (2005) explica que Garcia Rodrigues Paes chefou uma bandeira a Sabarabuçu cinco anos após a morte de seu pai, atendendo aos pedidos de Dom Pedro II (de Portugal), e foi reconhecido como o primeiro descobridor de ouro de aluvião na região da atual Serra da Piedade por meio de uma carta real em 1697. Mas não há consenso entre os pesquisadores acerca desse pioneirismo.

Silva Neto (2018) cita a obra Dicionário de bandeirantes e sertanistas do Brasil, na qual o historiador Francisco de Assis Carvalho apresenta algumas hipóteses para as primeiras descobertas do metal na região.

Segundo ele, Manuel de Borba Gato, nas proximidades do Rio das Velhas em 1678; um “mulato”, em ribeirões na região da então Vila Rica em data desconhecida; Garcia Rodrigues Paes, nas proximidades da atual Serra da Piedade em 1686. O autor explica que Antônio Rodrigues Arzão, em meados de 1693, encontrou ouro em Caeté e Bartolomeu Bueno de Siqueira seguiu à região do Sabarabuçu em 1694, encontrando o mineral precioso na “Serra de Itaberaba”.

Vasconcellos (1904) relata que uma Carta Régia datada de 18 de março de 1694, dirigida ao então Governador Geral do Brasil, D. João de Lencastre, dava o direito de posse a quem descobrisse minas com abundância em ouro ou prata, desde que se pagasse o quinto à Majestade. A carta modificava o sistema anterior de promessas e mercês aos descobridores.

Com tantos incentivos, diferentes entradas e bandeiras, especialmente paulistas e baianas, chegaram a Minas Gerais, traçando rotas e interligando o litoral ao interior. Essas rotas facilitavam o deslocamento de pessoas de outras regiões e, conforme Vasconcellos (1904), áreas como as províncias litorâneas se esvaziaram, chegando a faltar mão-de-obra para os trabalhos nas lavouras, como o que teria ocorrido por volta do ano de 1701.

As províncias litoraneas ficavam desertas, e as lavouras abandonadas. A propria camara de S. Paulo, a iniciadora mais entusiasta dos descobrimentos, para logo se sentiu victima das consequências, e não hesitou em pedir ao Rei que mandasse parar com o trabalho das minas em vista da falta que estavam fazendo os indios. As lavouras estavam, dizia a camara, em abandono: e por todas as villas e aldeias se alargava o ermo (VASCONCELLOS, 1904, p. 203).

Silva Neto (2018) informa que Manuel de Borba Gato, nomeado guarda-mor de Minas Gerais por carta régia em 1697, teria organizado uma nova entrada em 1700, encontrando importantes jazidas de ouro em Sabará e incorporando a área do Rio das Velhas às “zonas auríferas”.

As notícias de descoberta de ouro se espalhavam e o volume de riquezas encontradas causou o que Ruchkys e Machado (2013, p.120) denominam “primeiro grande rush minerador da história mundial”. Vasconcellos (1904) explica que chegavam às Minas Gerais pessoas de variadas origens, como portugueses, estrangeiros, brancos, negros, pardos, indígenas, nobres, plebeus, homens e mulheres de todas as idades.

Conforme Silva Neto (2018), com a chegada de tantas pessoas as transformações na região foram rápidas. As encostas próximas às áreas de extração de ouro de aluvião eram ocupadas por aglomerações humanas. Surgiam arraiais que, a depender da disponibilidade de ouro, desapareciam ou prosperavam, transformaram-se em vilas e cidades históricas.

Entre os arraiais originados na região de Sabarabuçu podem ser citados:

[...] às margens do rio Sabará: arraial da Barra, da Capela do Rosário, da Esperança, da Igreja Nova, de Sabará Acima, de Pompéu, de Lavras Velhas. E às margens do Rio das Velhas: Arraial de Santo Antônio da Mouraria (hoje Arraial Velho), de Santana e de Santo Antônio de Bom Retiro (hoje Roça Grande) (FELIPPE, 2016, p.141).

Felippe (2016) esclarece que ao longo do processo de ocupação da região formaram-se dois núcleos, ambos pertencentes à Comarca de Sabará: o núcleo da Igreja Grande, atual Igreja de Nossa Senhora da Conceição, e o núcleo da Barra. A comunicação entre as duas áreas se fazia por meio do rio ou por estradas na mata passando pelo morro da Intendência onde hoje se localiza a Igreja Nossa Senhora das Mercês, o Museu do Ouro e a Santa Casa.

A autora menciona que na obra “Em torno da história do Sabará” (1942), de Zoroastro Viana Passos, é estabelecida uma relação entre a quantidade de capelas

erguidas entre os séculos XVII e XVIII e a expressiva quantidade de ouro encontrada em cada lugar da região do Sabarabuçu.

A cobiça pelo ouro colocava em jogo muitos interesses e em decorrência disso, conflitos surgiam. No início do século XVIII, de acordo com Felipe (2016), Sabará e Caeté foram palcos da Guerra dos Emboabas, cujo nome teria origem indígena, significando “pinto calçado”, e referia-se às botas longas comumente utilizadas pelos “forasteiros”, que passaram a ser chamados Emboabas pelos paulistas, de forma pejorativa.

Os paulistas reivindicavam o direito de exploração das minas, conforme lhes havia assegurado a Coroa. Os forasteiros de diversas origens, mas principalmente portugueses e baianos, desejavam participar da exploração mineral. Os desentendimentos entre as partes envolvidas, sem a mediação do poder metropolitano foram, segundo Felipe (2016), a motivação inicial para a guerra.

A autora explica que os excessos do poder paulista na região incomodaram os forasteiros, especialmente após a expulsão de José Vaz Pinto, superintendente das minas enviado à região pela Coroa, do que o Guarda-Mor Borba Gato teria se aproveitado acumulando a função. E, por outro lado, os “valores exorbitantes” cobrados pelo gado fornecido pelo líder emboaba Manoel Nunes Viana, residente em Caeté, desagradava os paulistas.

Diante das insatisfações, Borba Gato teria compelido Manoel Nunes Viana a deixar a região das minas, ao que este se negou. A guerra teria sido deflagrada quando Borba Gato passou a intimidar e ameaçar confiscar os bens dos apoiadores de Manoel Nunes Viana, que reivindicavam os direitos dos emboabas.

Os emboabas, juntamente com indígenas, teriam se reunido em Caeté e atacado os paulistas em Sabará pelos morros. Os indígenas teriam ateado fogo em telhados de palha utilizando flechas incendiadas, explica Felipe (2016), que atribui a esse fato a origem do nome do bairro “Fogo Apagou” no município de Sabará.

A guerra se estendeu para Vila Rica (Ouro Preto e Mariana) “[...] alcançando a região do Rio das Mortes, em São João del Rei e Tiradentes” (FELIPPE, 2016, p.105). Acrescenta a autora que os emboabas lograram êxito no combate, sendo o cargo de governador ocupado por Manuel Nunes Viana. “Naquele mesmo ano, 1708, também a região do Rio das Mortes expulsou os paulistas, no episódio conhecido como Capão da Traição” (p.106).

Cessado o conflito em Sabará, a história e a economia seguiram evoluindo. Reorganizações político-administrativas tornaram-se necessárias e, de acordo com Felipe (2016), em 1709 foi criada a Capitania de São Paulo e Minas do Ouro, sob o governo de Antônio Albuquerque Coelho e Carvalho. Toda a área estava anteriormente subordinada ao Rio de Janeiro. A atual cidade de Sabará à época passou a pertencer à nova capitania.

A pesquisadora ressalta que o Arraial da Barra do Sabará, próximo a Roça Grande, progrediu de maneira tal que em 17 de julho de 1711 foi elevado a Vila Real de Nossa Senhora da Conceição de Sabarabuçu. Esta foi a terceira Vila a ser constituída, apesar de ter povoamento mais antigo.

A Vila do Carmo (Mariana) foi a primeira a receber tal status, depois Vila Rica (Ouro Preto). “Isto explica a crença que muitos têm a respeito de Mariana, como a primeira zona mineira, contudo, foi a primeira vila, formada mais de meio século depois dos primeiros registros de baianos no rio Sabará” (FELIPPE, 2016, p.144).

De acordo com o IBGE (1959), em 1714 a Vila Real de Nossa Senhora da Conceição de Sabarabuçu tornou-se sede da Comarca de Vila Real de Sabará ou Comarca do Rio das Velhas, que era uma entre quatro comarcas nas quais a Capitania de Minas foi regionalizada – Vila Rica de Ouro Preto, Vila do Príncipe do Serro Frio, Vila de São José do Rio das Mortes e Vila Real de Sabará. Esta, compreendia a Vila Nova da Rainha (Caeté). Sabará, “[...] enquanto ainda era vila, abarcava quase todo o território que hoje pertence a Caeté, Raposos, Rio Acima, Nova Lima, Belo Horizonte e outros”, afirma Felipe (2016, p.149).

Em 1720, visando facilitar a administração, a Capitania de São Paulo e Minas do Ouro foi desmembrada em duas: Capitania de São Paulo e Capitania de Minas Gerais. Felipe (2016) destaca que Villa Rica tornou-se a sede do poder da capitania de Minas Gerais.

Sabará, mesmo pertencente à comarca mais importante e mais populosa, perdeu para Villa Rica a centralidade política, mas manteve seu prestígio e posição estratégica quanto às vias de acesso, comunicando-se com outras regiões por meio da estrada real – estrada oficial para o tráfego das riquezas minerais até os portos. “Tanto o caminho velho, como o da Bahia, e o novo ligavam-se a cidade pelo caminho do Sabarabuçu[...]” (FELIPPE, 2016, p.145).

Além desses caminhos, os rios também eram vias de acesso e escoamento de produções. Felipe (2016) menciona que o Rio das Velhas foi utilizado como hidrovias

para o transporte de mercadorias em pequenas embarcações e que um forte chegou a ser construído próximo a Santa Luzia a fim de inibir “[...] a navegação clandestina com contrabando de ouro não quintado” (p.149).

O distrito sede de Sabará foi criado em 1724, segundo o IBGE (1959). Nesse tempo a extração de ouro no local era tão farta e crescia de tal modo que em 1730, a Coroa Portuguesa construiu na Vila a Casa da Intendência ou Casa da Fundição para garantir a cobrança de impostos. A Enciclopédia dos Municípios Brasileiros (IBGE, 1959), informa que havia na vila um dos maiores números de pessoas submetidas ao trabalho escravo daquela época.

O elemento chave de todo o seu desenvolvimento era o ouro, embora também houvesse veios de diamantes na região. A sua importância como centro comercial do Brasil colonial, lhe rendeu o título de fidelíssima, dado pelo imperador D. Pedro I, em 17 de março de 1823. Até o século XIX, sua presença era basilar (FELIPPE, 2016, p.149).

Era tal a importância econômica e política de Sabará que em 1831 D. Pedro I (do Brasil) a visitou, buscando apoio em um momento de crise política. De acordo Pandolfi (2016), outras vilas, tais como Barbacena, São João Del Rey, São José Cachoeira, Caeté e Mariana também receberam o imperador durante sua jornada rumo à então capital Ouro Preto. Porém, a comitiva somente se detinha por mais tempo nas vilas de maior relevância, como Sabará. Um dia após chegar ao local,

[...] o Imperador assistiu à fundição de ferro na Companhia do Gongo Soco, recebeu o deputado enviado pela Câmara Municipal da vila de Pitangui e deu “a mão a beijar a muitas pessoas”. À noite foi ao teatro [Casa da Ópera] assistir à representação de uma “tragédia” sendo, nos intervalos entre os atos da peça, apresentadas sinfonias e obras poéticas e dados vivas a Sua Majestade Imperial, a família imperial e a Constituição do Império [...] (PANDOLFI, 2016, p.44).

Apesar da importância de atividades como a agricultura e o comércio, a mineração ocupava a centralidade econômica na região de Sabará. Entretanto, Felipe (2016) lembra que a exploração acelerada das minas causou o esgotamento do ouro de superfície e as tecnologias do final do século XVIII eram insuficientes para aprofundar as escavações. Instaurou-se uma “crise aurífera”. Naquela época a metrópole cobrava impostos abusivos sobre a produção mineral, além inibir o desenvolvimento industrial e comercial do país, o que promoveu a revolta da Inconfidência Mineira, em 1789.

A autora (p.180) ressalta que o comércio, a agropecuária e a incipiente industrialização no início do século XIX ainda não conseguiam superar a crise que se

instalou. Deu-se início a uma política de abertura à entrada de empresas mineradoras estrangeiras no Brasil, promovida, segundo Felipe (2016), por D. João VI, diante da retração da atividade mineradora.

Em 1834, de acordo com a AngloGold Ashanti (2019), a empresa de origem inglesa (à época Saint John del Rey Mining Company) iniciou suas atividades na atual Nova Lima, que recebia o nome de Congonhas das Minas de Ouro e integrava a área sob domínio da Vila Real de Nossa Senhora da Conceição de Sabarabuçu. Conforme menciona Felipe (2016), foram introduzidas tecnologias capazes de revigorar a extração de ouro na região do sabarabuçu, dando um novo fôlego à economia.

Em 6 de março de 1838 Sabará recebeu “foros de cidade” com a promulgação da Lei Provincial nº 93, conforme explicita o IBGE (1959), segundo o qual a criação do distrito-sede do município ocorreu somente com a Lei estadual nº 2, de 14 de setembro de 1891.

Em 1878, no contexto da industrialização brasileira, nascia no município aquela que veio a ser uma das mais importantes fábricas de Minas Gerais, a Fábrica de Tecidos Mar zagão, idealizada pela Companhia Industrial Sabarense. Felipe (2016) constata que, naquela época, muitas indústrias têxteis surgiram em solo mineiro.

É imprecisa a data de início das atividades da Fábrica, instalada às margens do Ribeirão Arrudas, entre as atuais Sabará e Belo Horizonte. Ávila (2009) explica que em agosto de 1883 ela já funcionava. Era próspera, mecanizada e diversificava os processos produtivos. “Em 1885 a fábrica de Marzagão tinha uma das maiores produções anuais em metros de tecidos e consumo de algodão de Minas Gerais, com cerca de 600.000 metros ao ano e 300.000 quilos de algodão” (ÁVILA, 2009, p.73).

Ávila (2009) chama atenção para as mudanças pelas quais passavam a organização política, os processos produtivos e as relações à época do início da industrialização brasileira e da chegada das primeiras fábricas a Minas Gerais. O emprego da mão-de-obra transitava entre escrava e assalariada; a mecanização era introduzida na produção e a monarquia sofria uma forte pressão dos movimentos republicanos, o que findou em 1889, com a Proclamação da República.

As iniciativas para a modernização do país incluíam incentivos estatais às atividades fabris e melhorias no sistema de transportes. Ávila (2009) ressalta que em Minas Gerais, havia dificuldades para escoar produções dos diferentes setores.

De acordo com Silva (2016), em 1895, pouco tempo depois dos registros de funcionamento da fábrica, chegou a Sabará a ferrovia Central do Brasil, construía

para suprir as demandas de escoamento de produções para exportação e abastecimento interno.

General Carneiro recebeu uma estação (demolida na década de 1960), onde a ferrovia se subdividia e um ramal dava acesso ao canteiro de obras da “Cidade de Minas”, o que era importante, segundo Silva (2016), para o transporte de materiais importados que chegavam pelo porto do Rio de Janeiro, de onde eram direcionados para a construção da capital de Minas Gerais.

Felippe (2016) lembra que o antigo Curral Del Rei, local escolhido em 1893 para abrigar a nova capital mineira, integrava Sabará e que já naquela época o sítio recebia o nome Belo Horizonte. Silva (2016) observa que a capital foi inaugurada em 1897 com o nome “Cidade de Minas” e em 1901 recebeu a atual denominação.

No local [Serra dos Congonhas, mais tarde Serra do Curral] foi surgindo um povoado, ao qual os habitantes deram o nome de Curral Del Rei, por causa do cercado ou curral ali existente em que se reunia o gado que havia pago as taxas do rei de Portugal, segundo a tradição corrente. Esse povoado se tornou uma freguesia subordinada à comarca de Sabará e estava situado no local onde, em 12 de dezembro de 1897, foi fundada a cidade de Belo Horizonte, a nova capital de Minas Gerais (SILVA NETO, 2018, p.101).

A chegada da estrada de ferro favoreceu a fábrica de tecidos em função de sua localização: entre Curral Del Rei e Sabará, mas distante dos dois núcleos. Ávila (2009) adverte sobre a importância da ferrovia para a consolidação da fábrica, sanando dificuldades quanto ao transporte de matérias-primas e produtos, além de contribuir para a formação da vila operária.

O autor assegura que em 1902 um desvio na ferrovia permitiu a instalação de uma estação em Marzagão, que passou a ligar General Carneiro a Belo Horizonte. Em 1950 a estação – demolida na década de 1980 - recebeu o nome de Carvalho de Brito em homenagem a Dr. Manoel Tomaz Carvalho de Brito.

Acerca da vila operária mencionada, Felipe (2016) informa que ela foi construída quando o Sr. Manoel Tomaz Carvalho de Brito assumiu a administração da fábrica, em 1915, para mitigar a dificuldade de fluxo de operários. “Além das casas de família, havia vendas, bares, cinema, pensionatos, médicos, padaria, açougue, olaria, campo de esporte com piscina etc.” (p.96). A autora ressalta que a Fábrica de Tecidos Marzagão passou por um período de bastante prosperidade.

Segundo Ávila (2009), a fábrica entrou em decadência a partir da década de 1950. Os maquinários se tornaram obsoletos e muitos funcionários se mudaram da

vila. O complexo arquitetônico foi adquirido pela Companhia Cedro Cachoeira. Esta vendeu os galpões à confecção Marcel Philippe, que desde 1980 os utiliza. Muitas construções na vila foram demolidas e outras estão deterioradas pela ação do tempo. O “Conjunto Arquitetônico e Paisagístico da Vila Elisa, Vila operária e Antiga Fábrica de Tecidos de Marzagão do município de Sabará” (ÁVILA, 2009, p.67) foi tombado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico de Minas Gerais (IEPHA-MG).

As transformações na organização política e administrativa na região continuavam. Segundo a Enciclopédia dos Municípios Brasileiros (IBGE, 1959), em 1911 o município se subdividiu em três distritos: Sabará (Sede), Raposos e Lapa, assim ficando até 1923, quando adquiriu de Caeté o “distrito de Cuiabá” e este passou a constituir o quarto distrito.

Nesse período, Sabará tornou-se, de acordo com Felipe (2016), atraente para a criação da Companhia Siderúrgica Mineira em 1917 em função da presença de um ramal da ferrovia Central do Brasil, da disponibilidade de mão-de-obra e de sua localização próxima à capital do estado, reafirmando sua vocação mineradora. A autora pontua que no ano de 1921 a empresa compôs a Companhia Siderúrgica Belgo Mineiro ao aderir a um grupo siderúrgico de Luxemburgo, o que foi essencial para contornar a decadência pela qual vinha passando.

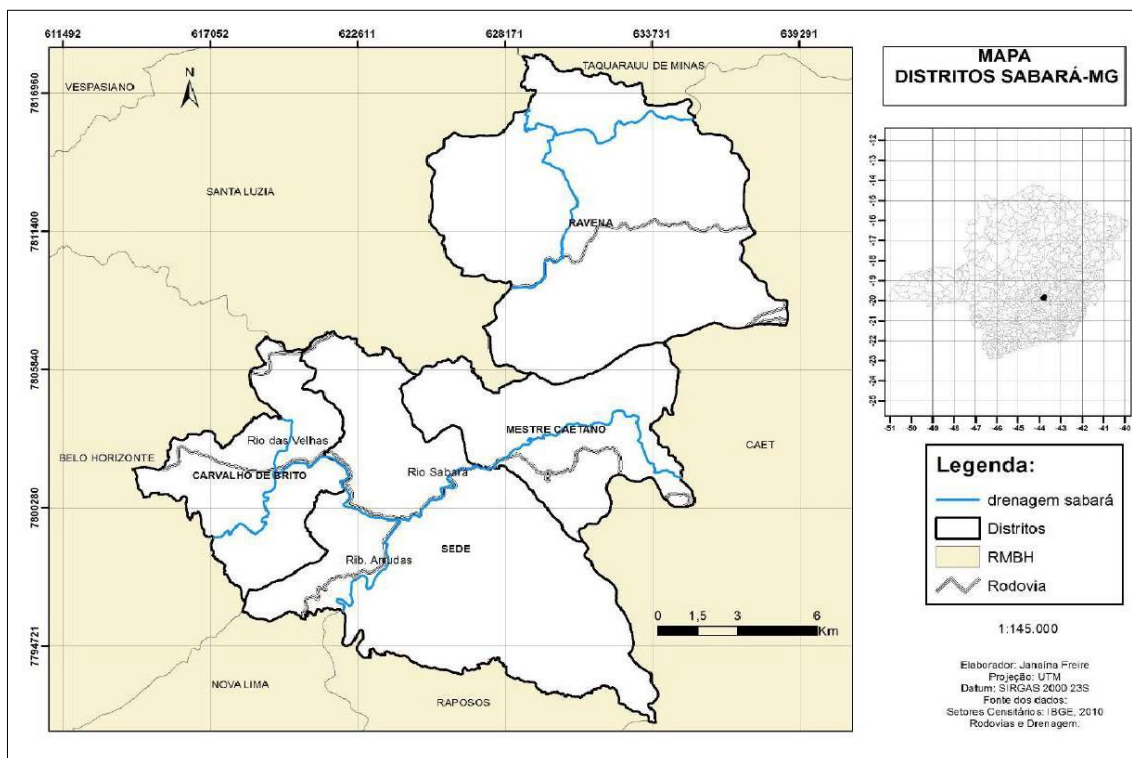
Felipe (2016) elucida a importância da Companhia Belgo Mineira, intitulada “mãe de Sabará”, para o revigoramento econômico e para o povoamento da área, originando vilas operárias e bairros como Siderúrgica, Morada da Serra e Pompéu, no distrito de Mestre Caetano. Desde 2005 a empresa é denominada ArcelorMittal.

Em 1938, como explicita o IBGE (1959), a Comarca de Sabará perdeu área territorial com a criação do município de Nova Lima por meio do Decreto lei estadual nº 148, de 17 de dezembro de 1938, que fixava uma nova divisão territorial de Minas Gerais e passou a vigorar em janeiro de 1939. No mesmo ano houve a perda dos distritos Lapa e Raposos para Santa Luzia, mas o município anexou ao seu território o distrito de Marzagão, antes pertencente à área de Belo Horizonte.

Ainda em conformidade com o IBGE (1959), a partir de então Sabará ficou novamente subdividida em três distritos: sede (Sabará), Cuiabá (Mestre Caetano) e Marzagão (Marzagânia). Permaneceu assim até 1953, quando o distrito de Ravena, anteriormente parte de Santa Luzia, foi anexado e o território municipal voltou a se organizar em quatro áreas distritais. O nome de Marzagão mudou para Carvalho de

Brito. Desde 1963 o território da cidade divide-se nos distritos Sede, Mestre Caetano, Carvalho de Brito e Ravena, como se observa na figura 3.

Figura 3 - Distritos de Sabará



Fonte: FELIPPE (2016, p.29).

Nas últimas décadas os limites territoriais do município de Sabará não sofreram mudanças. De acordo com informações obtidas no Portal do Governo de Minas Gerais (2020) e do IBGE (2020), Sabará, um dos 835 municípios que atualmente compõem Minas Gerais, integra a mesorregião Metropolitana de Belo Horizonte, sendo diretamente influenciada pela capital. Limita-se com seis municípios da mesorregião: Belo Horizonte a oeste, Caeté a leste, Taquaraçu de Minas a norte, Raposos ao Sul, Santa Luzia a noroeste e Nova Lima a sudoeste.

Como é possível averiguar na Tabela 1, a área territorial de Sabará é de 302,419 km², sua população no ano de 2019 ficou estimada em 136.344 pessoas. O último Censo, realizado no ano de 2010, registrou uma população absoluta de 126269 pessoas, sendo que mais de 97% delas residem no meio urbano. O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) em 2010 foi classificado em 0,731.

Em relação aos municípios com os quais faz fronteira, Sabará é maior que Santa Luzia e Raposos em área territorial. É o terceiro maior em população total e em densidade demográfica, sendo superado, em ambos os casos, por Santa Luzia e Belo

Horizonte. Possui também o terceiro maior Índice de Desenvolvimento Humano entre os seus vizinhos limítrofes. Perde para Belo Horizonte e Nova Lima.

Comparada a Belo Horizonte, com 331,401 km², Sabará possui uma área territorial um pouco menor – menos de 29 km² de diferença, no entanto, o seu número de habitantes é cerca de dezoito vezes menor que a população da capital, com 2375151 pessoas no último Censo.

Tabela 1- Dados de Sabará e municípios limítrofes

Município	Área em km ²		População estimada em 2019		População censo 2010		Densidade Demográfica hab./km ² (2010)		IDH (2010)	
Belo Horizonte	3 ^a	331,401	1 ^a	2.512.070	1 ^a	2.375.151	1 ^a	7167,00	2 ^o	0,810
Caeté	1 ^a	542,531	5 ^a	44.718	5 ^a	40.750	6 ^a	75,11	5 ^o	0,728
Nova Lima	2 ^a	492,004	4 ^a	94.889	4 ^a	80.998	5 ^a	188,73	1 ^o	0,813
Raposos	7 ^a	72,228	6 ^a	16.354	6 ^a	15.342	4 ^a	212,88	4 ^o	0,730
Sabará	5 ^a	302,419	3 ^a	136.344	3 ^a	126.269	3 ^a	417,87	3 ^o	0,731
Santa Luzia	6 ^a	235,076	2 ^a	219.134	2 ^a	202.942	2 ^a	862,38	6 ^o	0,715
Taquaraçu de Minas	4 ^a	329,287	7 ^a	4.077	7 ^a	3.794	7 ^a	11,52	7 ^o	0,651

Fonte: elaborado pela autora, 2022. Fontes dos dados IBGE (2020).

Em relação à sua importância nos contextos político e econômico, Sabará sucumbiu diante do desenvolvimento da capital mineira, passando a fornecer mão-de-obra para Belo Horizonte, que crescia e se consolidava rapidamente, impondo-se sobre a primeira. O avanço da capital “[...]iniciou um processo de abafamento da cidade tanto em questão de empregabilidade, educação e saúde, quanto no que concerne à identidade cultural” (FELIPPE, 2016, p.175).

Esta pesquisadora, informa que boa parte da população economicamente ativa tem uma forte ligação com Belo Horizonte e considera Sabará como cidade dormitório. As pessoas buscam entretenimento e equipamentos urbanos na cidade vizinha. “Essa *bairrificação* de Sabará, como uma periferia que busca nos centros de BH os recursos necessários, é uma nova interpretação para o que tem sido denominado como cidade dormitório” (FELIPPE, 2016, p.89).

A mineração ainda se faz presente nas atividades econômicas juntamente com outros setores, como serviços, indústrias, comércio e turismo. “Nos dias atuais, a AngloGold ainda extrai ouro das montanhas do antigo Sabarabuçu” (FELIPPE, 2016, p. 149), a ArcelorMittal ainda é atuante e há também outras empresas, como a AVG Empreendimentos Minerários.

A Sabará de hoje traz em si muitas contradições. Na paisagem convivem o natural e o construído, a preservação e a degradação, o histórico e o moderno, a opulência e o pobreza, o centro e a periferia.

Uma considerável cobertura vegetal resiste sobre o relevo, mas há também desmatamentos, queimadas, edificações irregulares em áreas impróprias. Existem muitas nascentes, córregos e ribeirões, mas cursos d’água, outrora tão importantes para a consolidação e abastecimento da Cidade, estão poluídos e assoreados.

Felippe (2016, p. 317,318) ressalta que o rio das Velhas foi utilizado não somente como meio de transporte e para fins minerários, mas para o lazer e pesca e que um número considerável de pessoas revela dor ao falar do rio “[...]pelo estado em que os córregos estão, pois, além de poluídos, a vazão diminuiu muito. ”

Apesar do vai e vem diário, em movimentos pendulares de tantos moradores que buscam na capital equipamentos urbanos e sustento, as empresas e o comércio local, os serviços, o turismo, as manifestações religiosas e culturais dão movimento às ruas, no centro e nos bairros da periferia.

Na Sede a arte está em cada canto, onde podem ser contempladas, as três fases do Barroco, “[...]não apenas obras consagradas pelo seu caráter monumental ou de comprovado valor histórico, mas também espaços públicos e conjuntos de edificações nas várias expressões da evolução urbana” (MUNAIER, 2015, p.33).

As ruas de pedra, os casarões, a Casa da Ópera, os museus, os edifícios, as igrejas, os chafarizes e outros monumentos rememoram a história do município e a cultura de seu povo. Matas, parques, bosques, estradinhas pitorescas e áreas rurais que ainda resistem aclamam o sossego.

Toda a Sabará e todas as realidades que ela revela, no centro e na periferia, inclusive os contrastes que permeiam os espaços e as relações, constituem um convite para a imersão de visitantes, estudiosos e outros possíveis interessados.

Até então, conhecemos um pouco de Sabará e de sua história. Dando sequência, situaremos o Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais (IFMG) e o *Campus* Sabará no contexto dessa pesquisa.

3.2. O IFMG e o *Campus Sabará*

O Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – IFMG (2019), informa que esta instituição e outros 37 Institutos Federais foram criados pela Lei 11.892 de 29 de dezembro de 2008, constituindo a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica.

O documento esclarece que a constituição do IFMG ocorreu a partir da integração da Escola Agrotécnica Federal de São João Evangelista, da unidade de Governador Valadares, dos Centros Federais de Educação Tecnológica de Ouro Preto e Bambuí, das Unidades de Ensino Descentralizado de Formiga e Congonhas e que, posteriormente, outros campi foram criados.

Atualmente, somam-se 18 unidades e 1 Polo de Inovação distribuídos em diferentes municípios da unidade federativa: Arcos, Bambuí, Betim, Congonhas, Conselheiro Lafaiete, Formiga, Governador Valadares, Ibirité, Ipatinga, Itabirito, Ouro Branco, Ouro Preto, Piumhi, Ponte Nova, Ribeirão das Neves, Sabará, São João Evangelista e Santa Luzia, além da Reitoria, em Belo Horizonte.

A instituição, multicampi e pluricurricular, busca constantemente contribuir para o desenvolvimento dos lugares e regiões onde se insere, por meio de uma educação gratuita e de qualidade e da promoção da inovação, do empreendedorismo, da inclusão e da sustentabilidade.

Nos campi são ofertados cursos profissionais e tecnológicos integrados ao ensino médio, concomitantes e subsequentes, além de graduação e pós-graduação. A missão é a promoção de educação básica, profissional e superior em diferentes níveis e modalidades, enfatizando a formação cidadã e o desenvolvimento regional.

Ainda em conformidade com o PDI 2019-2023 do IFMG (2019), a criação de unidades e cursos está relacionada às demandas da população. Assim, de forma articulada com a sociedade e com os setores produtivos, a instituição procura formar e qualificar profissionais por meio do ensino, da pesquisa e da extensão. A produção, o desenvolvimento e a difusão de conhecimentos científicos e tecnológicos são focos de ações e visam o desenvolvimento social e econômico em escalas local e regional.

O *site* do IFMG *Campus Sabará* (2022) e os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), disponíveis no *site*, informam que a unidade da instituição em Sabará nasceu em 22 de dezembro de 2010 a partir do Convênio 028/2010, firmado entre o IFMG e

a prefeitura de Sabará para a instalação de um Núcleo Avançado, com oferta de cursos técnicos e tecnológicos à população local e regional.

Com o Convênio, o município cedeu o espaço para sediar o Núcleo, que recebeu status de *campus* a partir da publicação da Portaria Nº 993 de 07 de outubro de 2013, mas continuou funcionando no bairro Morada da Serra e no prédio da Faculdade de Sabará até o final do ano de 2017, quando a sede definitiva foi ocupada. O novo endereço está na rodovia MGC 262, s/n, no bairro Sobradinho.

Em conformidade com o *site* do IFMG *Campus* Sabará (2022) e com os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), as definições dos cursos pautaram-se em potencialidades locais e regionais. Organizam-se em três eixos tecnológicos: Controle e Processos Industriais, Gestão e Negócios e Informação e Comunicação.

São oferecidos cursos técnicos em Administração, Eletrônica e Informática integrados ao Ensino Médio e cursos superiores de Bacharelado em Sistemas de Informação, Tecnologia em Logística, Bacharelado em Administração e Engenharia de Controle e Automação.

Os PPCs de todos os cursos ofertados no Campus Sabará, sejam de nível superior ou médio, informam que as ações que subsidiaram a identificação das potencialidades e as tomadas de decisões acerca dos eixos tecnológicos e dos cursos oferecidos no *Campus* consistiram em: realização de fórum, visitas a empresas e entrevistas envolvendo membros da comunidade.

Após apresentarmos e situarmos Sabará, o IFMG e o Campus Sabará no contexto da investigação, reuniremos, na seção a seguir, discussões de diferentes autores acerca dos assuntos abordados, a fim de construir o embasamento de nossas análises, considerações e proposições.

4. REFERENCIAL TEÓRICO

4.1. Categorias de Educação: ações, contextos e práticas educativas

As categorias de educação formal, não formal e informal, de acordo com Ferreira, Mota e Sirino (2020), Nascimento (2010), Severo (2015), surgiram em um cenário de crise educacional em que a sociedade questionava a educação escolar e sua finalidade.

As escolas chegaram a ser taxadas de autoritárias, tradicionais e classistas, de acordo com o primeiro autor, e como lugares de reprodução de relações de ensino-aprendizagem limitadoras, restritivas, de acordo com a segunda autora.

Para Ferreira, Mota e Sirino (2020), o entendimento de educação formal nasceu da necessidade de outros ambientes formativos, visto que em meados do século XIX estavam sendo reconhecidas as limitações da escola, da qual alguns grupos estavam excluídos, e as demandas por formação e capacitação profissional.

Severo (2015) complementa dizendo que o livro *The World Educational Crises*, de Philip Hall Coombs, de 1968, traduzido para língua portuguesa na década de 1970 e reeditado no ano de 1986 com o título *Crise Mundial da Educação*, foi a literatura precursora dos debates sobre as categorias de educação.

Essas discussões, conforme Nascimento (2010), tomam corpo justamente a partir da crise de maio de 1968, quando também as denominações Educação Popular e Educação Libertária passam a representar ideologias de democratização da educação, em oposição ao processo educativo dominante à época.

Esta autora destaca que a escola, como instituição certificadora, não conseguia mais suprir as demandas sociais de formação e outros equipamentos socioculturais passam gradativamente a participar dos processos educativos.

Reis Filho (1998) recupera o contexto histórico do ano em questão, que, no Brasil, esteve permeado por muitas tensões sociais e políticas durante o regime de governo ditatorial. O autor esclarece que, à época, eclodiam insatisfações, movimentos operários, manifestações estudantis reivindicadoras de direitos, entre eles o da democratização do acesso à educação pública, gratuita e de qualidade.

Destes fatos, como esclarece Nascimento (2010), é oriunda a expressiva negação “educação não formal”, mais difundida a partir de meados de 1980 e que evidencia um distanciamento em relação ao formalismo escolar da época.

A autora, apesar de utilizar também o termo “não formal”, como se pode notar no trecho: “Como espaço de educação não formal, pode-se dizer que o conceito de museu repositório de objetos com finalidade única de armazenar e apresentar coleções inicia-se assim sua superação” (NASCIMENTO, 2010, p. 370), entende que a expressão carrega nuances de sua origem, infensa à educação formal, e opta pela expressão “espaços não escolares” para tratar de espaços educativos fora da escola onde podem ser estabelecidos processos educativos.

Deste modo, Nascimento (2010) demarca seu posicionamento de não oposição à educação institucionalizada e sistematizada, mas de integração, parceria e aproximação entre os espaços educativos, de forma não hierarquizada.

Severo (2015), salienta que o termo “não escolar” também pode remeter a uma negação à escola, mas alerta que a educação não escolar (ENE) não se opõe a ela. Ao contrário, estabelece uma relação de colaboração, suporte e complementaridade.

A educação não escolar, de acordo com Severo (2015), tem seu conceito vinculado a ações educativas que extrapolam os limites físicos, as relações e os contextos que se estabelecem na escola. Ocorre em espaços não escolares. Fundamenta-se nos processos educativos que ocorrem ao longo da vida e pode envolver práticas dos modelos formal, não formal e informal e suas inter-relações.

Assim, o autor reconhece que em espaços externos à escola também podem ocorrer processos educativos formais e, igualmente, a escola pode ser palco de práticas não formais e informais. Quando constituída de prática explicitamente intencional e sistematizada, tem maior aproximação à educação não formal, a qual trataremos mais adiante, mas não é sinônimo dela.

Para Severo (2015), o propósito de utilizar a expressão “Educação não escolar” consiste em apontar contextos de ações educativas e não necessariamente retratar práticas educativas. Para esta última finalidade, o autor recomenda o emprego das terminologias Educação Formal (EF), Educação Não Formal (ENF) e Educação Informal (EI).

Gohn (2006), como se verifica no Quadro 1, entende a EF como processos desenvolvidos na escola, cujos conteúdos são sistematizados, ensinados e aprendidos obedecendo a uma organização prévia, aos Parâmetros Curriculares Nacionais, a legislações e a normas da instituição escolar. Compartilham esse entendimento outros autores, como Bianconi, Dias e Vieira (2005).

Quadro 1 - Educação formal, não formal e informal segundo Gohn (2006)

	Educação Formal	Educação Informal	Educação Não-Formal
Características	Sistematizada. Organizada, com Conteúdos previamente definidos.	Espontânea. Ocorre nas relações familiares, com amigos, colegas, grupos. Permeada por valores, culturas específicas, pertencimento.	Ocorre a partir de vivências, compartilhando-se experiências, em espaços e ações coletivas.
Espaço	Formais: Escolas	Territórios demarcados por referências variadas. Ex.: casa, rua, clube, igreja, bairro.	Informais: territórios de vivências; espaços de interações intencionais (museu, parque ecológico, observatório)
Educador	Professor (a)	Pais, amigos, vizinhos, meios de comunicação.	O “outro” da interação
Situação/ Contexto	Ambientes normatizados com regras de comportamento pré-estabelecidos	Desenvolve-se espontaneamente segundo gostos, preferências e pertencimentos herdados.	Espaços e situações definidos coletivamente; participação opcional; intencionalidade nas ações, na participação.
Finalidade/ Objetivo	Aprendizagem de conhecimentos sistematizados; formação de cidadãos; desenvolvimento de competências, habilidades, criatividade, motricidade, percepção.	Socialização, desenvolvimento de hábitos, atitudes, comportamentos, maneira de pensar e expressar, considerando crenças e valores de grupos	Formar para a cidadania; conhecimento da realidade circundante e do mundo. Objetivos construídos na interação; relações sociais baseadas na igualdade e justiça social. Transmissão de informações, formação política, social e cultural.
Atributos	Tempos definidos, local específico, profissionais especializados, organização, sistematização, disciplina, regulamentos e leis. Divisão por idade/ conhecimentos.	Os conhecimentos não são sistematizados. São compartilhados a partir de práticas e experiências. Envolve afetividade (emoções, sentimentos).	Despensa organização por idade/série. Formação cidadã, política e cultural. Promove o pertencimento, a construção de identidade coletiva, a autoestima e o empoderamento. Ancora-se em critérios como solidariedade e interesses comuns.
Resultados esperados	Aprendizagem, certificação e titulação.	Não se esperam resultados específicos. Eles surgem do desenvolver do senso comum dos indivíduos, que orientam suas formas de pensar e agir espontaneamente	Consciência, organização na coletividade; (re) construção de concepções de mundo; formação para a vida; autovalorização, rejeição a preconceitos, instigar luta por relações igualitárias e justas; conhecimentos da própria prática; capacidade de leitura e interpretação do mundo.

Fonte: elaborado pela autora com base nas contribuições de Gohn (2006).

A isso, Severo (2015) acrescenta que, na perspectiva mais clássica, a Educação Formal tem intencionalidade explícita, além de ser institucionalizada, sistematizada, organizada cronologicamente com hierarquização do tempo de escolarização.

Acerca da Educação Não Formal, Gohn (2006) entende que ela ocorre a partir de vivências, compartilhando-se experimentações, em espaços de ações coletivas. A intencionalidade é, também, explícita e o seu desenvolvimento se dá em “[...] territórios que acompanham as trajetórias de vida dos grupos e indivíduos, fora das escolas, em locais informais [...]” (p.29). Como se confirma no Quadro 1, para este caso o processo educativo é mediado pelo “outro”, envolvido na interação.

Bianconi e Caruso (2005), Bianconi, Dias e Vieira (2005), Falcão (2009) e Severo (2015) entendem, como Gohn (2006), que a intencionalidade está presente na Educação Não Formal, que abarca toda prática educativa estruturada, organizada e sistematizada, com intencionalidade e objetivos, desenvolvida fora da escola.

Esses autores estabelecem uma conexão entre conteúdos escolares formais e ambientes não formais, ou seja, estes são espaços onde podem também ser trabalhados conteúdos formais da educação. Seguindo este entendimento, podem ser desenvolvidos em espaços não formais diversos tipos de atividades, como por exemplo aulas de campo e pesquisas, mediadas por docentes a partir de um planejamento e objetivos pré-estabelecidos vinculados aos currículos instituídos.

Já a segunda, a Educação Informal, ocorre nas relações familiares, com amigos e outros grupos sociais. As referências de espaços são variadas, e “[...] demarcados por referências de nacionalidade, localidade, idade, sexo, religião, etnia etc.” (GOHN, 2006, p.29). São exemplos: a casa onde mora, a rua, o clube, o templo religioso.

É unânime entre os autores o entendimento de que a Educação Informal ocorre espontaneamente, em espaços de convivência dos envolvidos e que ela abarca conhecimentos próprios das vivências e experimentações cotidianas, transmitidos por grupos sociais, familiares e amigos. Não é organizada, planejada ou sistematizada e a intencionalidade não é explícita.

Como se percebe do que foi discutido, as diferenças entre as categorias de educação são sutis e elas podem ocorrer de forma simultânea. Severo (2015) considera que os critérios delimitadores das categorias necessitam de revisão, visto que se imbricam.

Uma vez discutida a educação não escolar, significando ações e do educativos que se desenvolvem fora da escola, e as categorias de educação, ou práticas educativas, formais, não formais e informais, traremos, sequencialmente, reflexões sobre os espaços onde os processos formativos acontecem.

4.2. Categorias de espaços educativos

O nosso trabalho faz um recorte de espaço educativo, delimitando como foco os espaços fora dos limites da escola, ou seja, os espaços não escolares. Entretanto, a fim de enriquecer as discussões e ampliar os horizontes do conhecimento, apresentamos algumas abordagens acerca das terminologias e definições encontradas na literatura de referência.

A partir das contribuições de Ferreira, Mota e Sirino (2020), Nascimento (2010) e Severo (2015), é possível inferir que a educação não escolar ocorre em espaços não escolares, os quais compõem uma categoria que abrange lugares comumente classificados como não formais e como informais de educação. Neles pode ser desenvolvida uma ampla gama de processos formativos, sejam eles denominados não escolares, formais, não formais ou informais.

Quanto às definições das categorias de espaços formal, não formal e informal de ensino, percebemos que o primeiro termo é bem delimitado, mas o segundo e o terceiro às vezes se confundem, como admite Gohn (2006). Além disso, alguns autores utilizam apenas a segunda denominação, de forma a abranger todo e qualquer espaço além dos limites da escola, sejam museus, teatros, parques, ruas, praças ou quaisquer outros.

Nota-se, na literatura de referência, uma associação entre a educação formal e o espaço certificador da escola, entre a educação não formal e informal e os espaços externos à escola. Entretanto, a limitação geográfica de cada categoria de educação é questionada, visto que os espaços podem ser palcos de todas elas, apesar da predominância de determinadas categorias em cada tipo de espaço.

Os espaços formais, segundo Gohn (2006), são constituídos pelas escolas, ou seja, instituições reconhecidas e regulamentadas, com capacidade certificadora e que se organizam com base em diretrizes nacionais de educação, conforme se verifica no Quadro 1. A autora, no entanto, não traz definições claras do que sejam espaços não formais e informais.

Ela explica, como visto anteriormente na discussão sobre as categorias de educação, que a educação não formal ocorre em espaços informais, lugares onde se estabelecem processos intencionais, coletivos, fora da instituição escolar, espaços vinculados às trajetórias de vida. O museu é um exemplo que pode ser encontrado nos textos da autora, mas, para ela, o principal aspecto diferenciador entre a educação

não formal e a educação informal não é o espaço em si, mas a intencionalidade das práticas educativas, que na primeira seria explícita.

A autora apresenta informações sobre os lugares onde se estabelece a educação informal, mas sem nomeá-los como espaços não formais ou informais. Para Gohn (2006), essa categoria de educação ocorre em espaços relacionados a localidade, religiosidade, etnia, nacionalidade (a rua, o bairro, o templo religioso).

Ampliando o debate, Braga, Gomes e Gutjahr (2015) apresentam um dimensionamento mais claro para espaços não formais e os subdividem em institucionalizados e não institucionalizados.

A primeira denominação, espaços não formais institucionalizados, refere-se a espaços estruturados, com planejamento e profissionais qualificados, aptos à realização de atividades educativas. São exemplos: museus, parques ecológicos, edificações históricas, planetários, instituições públicas ou privadas.

A segunda, espaços não formais não institucionalizados, refere-se a locais sem estrutura ou preparação adequadas às práticas educativas, o que não impossibilita a condução de atividades, desde que bem planejadas pelos educadores. São exemplos ruas, praças, cinemas, rios, feiras.

Severo (2015) questiona o atrelamento da educação formal à estrutura formal de ensino, à escola, dizendo que desta maneira o formal se resumiria ao escolar e o não formal ao não escolar, quando, na prática, as categorias de educação não formal e informal também podem ocorrer no espaço escolar, assim como a educação formal também pode se dar fora dos limites da instituição. Ainda assim, ressalta que a educação formal pode ser identificada por meio do parâmetro estrutural quando envolve certificação acadêmica.

Já Ferreira, Mota e Sirino (2020), se opõem às denominações formal, não formal e informal, tanto para a educação quanto para os espaços sob o argumento de que a classificação pode desvalorizar os processos educativos que ocorrem fora do âmbito e do contexto escolar.

Estes autores consideram que nessa categorização ainda é possível notar centralidade na escola e dos saberes sistematizados, uma hierarquização e uma fragmentação indesejadas quando se fala em formação humana integral. Defendem, portanto, o uso do termo “espaços não escolares”, não como forma de deslegitimar o “formal”, mas como proposta de que sejam igualmente valorizados os papéis dos demais espaços e conhecimentos nos processos formativos.

Partindo do entendimento amalgamado das contribuições de Nascimento (2010), Severo (2015), Ferreira, Mota e Sirino (2020), defendemos o uso do termo “espaços não escolares” para designar espaços educativos que extrapolam os limites físicos da escola.

Para essa escolha, consideramos a contextualização histórica das discussões acerca do formal, não formal e informal e, principalmente, a capacidade de abrangência da expressão espaços não escolares e a importância da aproximação entre os espaços educativos e entre os conhecimentos acadêmicos e socialmente construídos, na perspectiva de caminhar em direção à transposição da hierarquização da fragmentação.

Os espaços não escolares, conforme discussões anteriores, não são sinônimos de espaços informais ou não-formais, sejam eles institucionalizados ou não institucionalizados, mas os contemplam, cabendo na categoria, todo e qualquer espaço além dos limites da escola.

A reflexão acerca das argumentações dos autores nos leva a entender que o espaço escolar pode conter, além de espaços formais de educação, a exemplo das salas de aulas e laboratórios, espaços não formais, a exemplo das áreas de circulação, de alimentação e de convivência. Em todos esses ambientes são possíveis as categorias de educação formal, não formal e informal, conforme Severo apontou anteriormente.

A partir dessa compreensão, optamos pela não adoção da terminologia Espaços Não Formais ou Espaços Informais, por duas razões principais. A primeira é o fato de que estes espaços podem estar presentes, também, dentro da escola, ainda que não sejam predominantes nela, e, para fins deste trabalho, nos interessam espaços externos à escola, em outras palavras, espaços não escolares, onde atividades educativas possam ser desenvolvidas. A segunda razão é a capacidade de abrangência da denominação “espaços não escolares”, que conseguem contemplar as categorias tradicionalmente definidas como Não Formal e Informal, quando considerados os ambientes fora da escola.

Dada a amplitude do termo e considerando a educação básica, mais especificamente o nível médio de ensino, demarcamos a importância de utilizar espaços não escolares acessíveis à comunidade escolar e que carreguem focos de interesse de observação, análise, investigação, estudo para o desenvolvimento de atividades educativas sob orientação docente.

Tais focos de interesse podem ser fatos, aspectos físicos (naturais ou construídos), culturais, sociais, econômicos, políticos, tecnológicos, que favoreçam a interlocução entre a teoria e a realidade que circunda os partícipes do processo educativo, favorecendo a assimilação e a construção de outros conhecimentos.

Abordadas as categorias de educação e de espaços educativos, apresentaremos a seguir a indispensável discussão acerca dos tipos de atividades que podem ser realizadas em espaços externos à escola.

4.3. Tipos de atividades educativas em espaços não escolares

As Atividades educativas em espaços não escolares, a depender do que se pretende, podem receber diferentes denominações, tais como: trabalho de campo, aula em campo, pesquisa de campo, estudo do meio, atividades de campo, visita técnica.

Encontramos na literatura pontos de vistas e interpretações diferentes para essas práticas. Não há consenso entre os autores, que por vezes se aproximam ou se distanciam quanto aos significados dados às terminologias. Assim, para fins desta pesquisa, simplificaremos e adotaremos o termo Atividades em Campo para designar as atividades de cunho educativo desenvolvidas nos espaços não escolares.

Castrogiovanni (1984), por exemplo, utiliza a nomenclatura trabalho de campo e a discute no âmbito da educação básica. Para ele, o termo compreende atividades desenvolvidas fora da sala de aula, a fim de construir o conhecimento a partir do contato direto com a realidade, mas não se confunde com viagem ou pesquisa.

O autor entende a prática como uma importante ferramenta no desenvolvimento do hábito da investigação, além de estimular os estudantes, que podem perceber possibilidades de aplicação dos conhecimentos construídos.

Diferentemente dele, Lacoste (2006) associa a mesma denominação à pesquisa e enfatiza que esta não se confunde com excursão, a qual possui conotação de aula em campo com características de ensino informativo, o que, para o autor configura apenas um contato inicial com a pesquisa.

É preciso ressaltar que o autor se refere ao trabalho de campo na formação universitária. No ensino técnico de nível médio, as relações com a pesquisa são ainda incipientes, os níveis de aprofundamentos são outros e a autonomia dos discentes encontra-se em construção.

Em consonância com a definição de Lacoste (2006), Oliveira e Assis (2009) se posicionam no sentido de que trabalho de campo e aula em campo são coisas distintas e atribuem ao primeiro termo o significado de pesquisa.

Salientam que o alcance do “potencial pedagógico” da aula em campo, também chamada pelos autores de estudo do meio, exige que o proponente faça uma pesquisa, ou trabalho de campo, que pode ser uma proposta interdisciplinar e contar com a participação dos estudantes. Nessa fase são realizados contatos, visita ao local, estudo da realidade, planejamento e problematizações.

Desta forma, a concepção de aula em campo sob a ótica de Oliveira e Assis (2009), não necessariamente significa ensino informativo, onde o professor atua e os estudantes ouvem inertes, distanciando-se do entendimento de Lacoste (2006)

Os autores consideram que a prática abarca saberes escolares, ciência, conhecimentos socialmente construídos, a realidade social e “seu complexo amalgamado material e imaterial de tradições/novidades” (p.198). Trata-se de uma estratégia capaz de propiciar o estranhamento, as percepções do belo, do feio, da identidade em relação ao que é observado, registrado e/ou estudado.

O processo de construção da aprendizagem deve ocorrer em todas as etapas da atividade, inclusive no retorno à sala de aula, quando devem ser feitos esclarecimentos, preenchimento de lacunas, debates, problematizações, percepções.

Esclarecem ainda que a aula em campo exige foco no objetivo: “[...] uma construção e legitimação do pedagógico processo de formação humana dos alunos e dos próprios professores em sua trajetória profissional” (OLIVEIRA; ASSIS, 2009, p.198) e que, apesar de ser inseparável das percepções de “[...]lazer, ansiedade, angústia e novidades”, não se confunde com excursionismo.

Como vimos, o conceito de trabalho de campo (escolar), a partir das definições de Castrogiovanni (1984), é similar ao conceito de aula em campo, de Oliveira e Assis (2009). Por outro lado, trabalho de campo para estes autores é sinônimo de pesquisa, em consonância com o entendimento de Lacoste (2006).

Já Compiani e Carneiro (1993) utilizam a denominação “atividades de campo”. Os autores tratam o conceito, classificam essas práticas e apontam possibilidades metodológicas para o planejamento e o desenvolvimento.

Infere-se, das contribuições destes pesquisadores, que as atividades de campo, as quais optamos por chamar de “Atividades em Campo” para efeitos deste

trabalho, podem abranger diferentes tipos de atividades para além dos limites da sala de aula.

Essas atividades, segundo os autores, podem ser conduzidas adotando características do ensino informativo (estudante é receptor de informações), formativo (estudante é protagonista na construção do conhecimento), ou de ambos. O método de ensino pode ser dirigido, semidirigido ou não-dirigido.

Compiani e Carneiro (1993) explicam que na atividade dirigida o docente é o protagonista, direciona e orienta os trabalhos. A não dirigida, pressupõe um trabalho investigativo autônomo dos discentes. Os resultados que podem ser alcançados são desconhecidos. O método semidirigido representa uma situação de equilíbrio. Nela, os discentes têm papel central nas investigações para redescobertas de conceitos e fatos, mas sob orientação docente e sem definições prévias de resultados esperados.

Os autores explicam que, a depender das intenções, as atividades podem assumir diferentes papéis didáticos, configurando-se como:

- a) Ilustrativas: atividades que objetivam mostrar ou reforçar conceitos e conhecimentos pré-estabelecidos.
- b) Indutivas: o docente conduz os estudantes a resolverem um problema, seguindo procedimentos ordenados de observação e interpretação, aplicando a teoria.
- c) Motivadoras: o objetivo é despertar o interesse sobre determinado tema ou problema. Trata-se de um ensino formativo, centrado nos discentes.
- d) Treinadoras: o objetivo é a aprendizagem ou o desenvolvimento de determinadas habilidades técnicas, enfatizando a lógica da Ciência.
- e) Investigativas: intenciona orientar os discentes a resolver ou propor problemas. Cabe a estes definir os caminhos para chegar às conclusões. Valoriza o raciocínio lógico, a autonomia, as experiências prévias e os conhecimentos científicos.

Compiani e Carneiro (1993) declaram que é inadequado que as práticas exijam conhecimentos prévios como condições para que sejam realizadas e que sejam meramente ilustrativas, situação em que o ensino é informativo.

Azambuja (2012) e Castrogiovanni (1984) convergem no entendimento de que, para superar a mera transmissão de conteúdo, estabelecer relações dialógicas e avançar em uma educação formativa, o planejamento e a definição dos objetivos da atividade junto aos estudantes antes de levá-los a campo é essencial.

Acerca da conceituação de “visitas técnicas”, Santana, Oliveira, Oliveira e Batista (2019) defendem que elas representam um instrumento metodológico, capaz de promover experiências e contatos, entre os educandos e o mundo do trabalho, possuindo caráter complementar ao processo formativo dos estudantes.

Os autores destacam a importância dessas atividades para o ensino-aprendizagem, especialmente na Educação Profissional e Tecnológica (EPT), na perspectiva de uma formação cidadã e emancipadora, por viabilizarem a observação, a análise da dinâmica de funcionamento de empresas e a articulação entre saberes teóricos e práticos.

Nota-se, na contribuição dos pesquisadores, que as visitas técnicas vislumbram o contato dos estudantes com ambientes e experiências empresariais, ligadas ao mercado produtivo e ao mundo do trabalho. Nesse entendimento ficam à margem outros tipos de vivências sociais, culturais, políticas, ambientais e esportivas que não estejam ligadas a essas instituições.

Além dos autores supracitados, encontramos uma diversidade de concepções de Visitas Técnicas no âmbito do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais – IFMG, elencadas no quadro 2, a seguir, por meio do qual se verifica também ausência de consenso conceitual.

Observamos que o entendimento de alguns *campi* se aproxima das definições e características trazidas por Santana, Oliveira, Oliveira e Batista (2019) ao interpretarem a terminologia como forma de contato dos estudantes, dos cursos e da instituição com empresas, com o mercado produtivo e com o mundo do trabalho.

Ainda que o portal digital do IFMG traga uma definição que atrela o objetivo principal da prática ao mundo do trabalho e que alguns *campi* reafirmem essa compreensão, identificamos outras unidades, como por exemplo o *Campus* Ouro Branco, que ampliam o sentido da terminologia, transcendendo-o. Desta maneira, outras possibilidades de contato com o real são contempladas, concebendo mais equidade e diminuindo a hierarquização entre as disciplinas.

Por fim, diante das contribuições apresentadas, da ausência de consensos e da capacidade de abrangência de práticas, acreditamos que a terminologia adotada por Compiani e Carneiro (1993), ou seja, Atividades em Campo, consiga contemplar a diversidade de possibilidades de Atividades educativas em espaços não escolares no contexto da educação básica.

Quadro 2 - Concepções de visitas técnicas no âmbito do IFMG

Campus/ Ano	Definição de Visita Técnica
IFMG (Portal), 2016.	Atividade educacional supervisionada cujo objetivo principal é promover uma maior interação dos estudantes das diversas áreas educacionais da instituição com o mundo do trabalho.
Arcos, Avançado, 2017.	Atividade educacional supervisionada cujo objetivo principal é promover uma maior interação dos estudantes das diversas áreas educacionais da instituição com o mundo do trabalho.
BambuÍ, 2019	Art. 2º. Visita Técnica e Aulas de Campo são mecanismos de interação escola-organizações/localidades, caracterizados pelo contato in loco entre os visitantes e o local visitado, objetivando a complementação didático-pedagógica de disciplinas teórico-práticas específicas dos cursos técnicos, tecnológicos, de licenciaturas e bacharelados.
Betim, 2021.	Definição ausente.
Congonhas, 2013.	A Visita Técnica é caracterizada pelo contato in loco entre os visitantes e o local visitado, objetivando a complementação didático-pedagógica de disciplinas teórico-práticas específicas dos cursos técnicos, licenciaturas e bacharelados, além de agir como um mecanismo de interação entre os alunos.
Conselheiro Lafaiete, Avançado, 2019	Definição ausente.
Formiga, 2015.	Art. 1º. Visita Técnica é um mecanismo de interação escola-empresa, caracterizado pelo contato in loco entre os visitantes e o local visitado, objetivando a complementação didático-pedagógica de disciplinas teórico-práticas específicas dos cursos técnicos integrados, tecnológicos, licenciaturas e bacharelados.
Governador Valadares, 2013.	Art. 1º - Visita técnica é atividade complementar dos componentes curriculares dos cursos oferecidos pelo IFMG Campus Governador Valadares, que visa analisar, avaliar, observar e participar de atividades práticas desenvolvidas por entidades públicas ou privadas. Art. 2º - São consideradas visitas técnicas, as atividades de ato educativo escolar supervisionado, desenvolvido em ambiente externo à instituição de ensino, visando ampliar os conhecimentos relacionados ao trabalho e à preparação para o trabalho produtivo, assim como para uma formação integral do educando como cidadão.
Ibirité, 2022	A visita técnica é um mecanismo de interação instituto/empresa, caracterizado pelo contato in loco entre os visitantes e o local visitado objetivando a complementação didático pedagógica de disciplinas teórico/práticas específicas dos cursos técnicos, tecnologias e bacharelados. Dessa maneira, são caracterizadas como atividades pedagógicas complementares ao ensino que propiciam a integração das áreas educacionais da instituição com os diversos segmentos da sociedade, enriquecendo o processo ensino-aprendizagem e a formação profissional dos envolvidos.
Ipatinga, Avançado, 2022.	Definição ausente.
Itabirito, Avançado, 2019.	Art. 2º. A Visita Técnica é caracterizada pelo contato in loco entre os visitantes e o local visitado, objetivando a complementação didático-pedagógica de disciplinas teórico-práticas específicas dos cursos técnicos, licenciaturas e bacharelados, além de agir como um mecanismo de interação entre os estudantes.
Ouro Branco, 2015.	Art. 2º. A Visita Técnica com caráter de complementação didático-pedagógico integra o Programa de Assistência Estudantil do IFMG, sendo entendida como um complemento da atividade do Ensino, conjugada com a Pesquisa e Extensão. Consiste em visitas orientadas pelos professores do Campus Ouro Branco a instituições vinculadas ao mundo da pesquisa científica e do trabalho, bem como a outros espaços culturais pertinentes, por alunos regularmente matriculados nos diversos cursos oferecidos pelo IFMG Campus Ouro Branco.
Ouro Preto, [20--].	Visita Técnica é a modalidade didática que objetiva propiciar a complementação do ensino e da aprendizagem dos conteúdos vistos em sala de aula, fornecendo aos alunos uma rápida visão sobre os aspectos

Quadro 2 - Concepções de visitas técnicas no âmbito do IFMG

Campus/ Ano	Definição de Visita Técnica
	operacionais, funcionais e de instalações físicas das empresas visitadas. Dessa maneira é possível proporcionar aos estudantes uma visão técnica da futura profissão. As visitas técnicas são atividades curriculares planejadas com critérios definidos pelo professor e não devem ser confundidas com excursões.
Piumhi, Avançado, 2017.	Art. 2º Visita Técnica e Aulas de Campo são mecanismos de interação escola-organização/ localidades, caracterizados pelo contato in loco entre os visitantes e o local visitado, objetivando a complementação didático-pedagógica de disciplinas teórico-práticas específicas dos cursos técnicos, tecnológicos, de licenciaturas e bacharelados.
Ponte Nova, Avançado, 2016.	Art. 2º. A Visita Técnica é caracterizada pelo contato in loco entre os visitantes e o local visitado, objetivando a complementação didática e pedagógica de disciplinas teórico-práticas específicas dos cursos técnicos, licenciaturas e bacharelados, além de agir como um mecanismo de interação entre discentes.
Ribeirão das Neves, 2022.	Ações educativas que proporcionam aos estudantes o aprendizado in loco, a partir do contato com processos produtivos e fenômenos ambientais, socioculturais e econômicos.
Sabará, 2021.	As visitas técnicas possuem como objetivo principal a complementação didático-pedagógica de disciplinas teórico/práticas dos cursos do IFMG, além de facilitar a integração entre os estudantes.
Santa Luzia, 2018.	Art. 3º A Visita Técnica é caracterizada pelo contato in loco entre os discentes e o local visitado, objetivando a complementação didático-pedagógica de disciplinas específicas dos cursos, a observação prática de aspectos relacionados ao mundo do trabalho, além de agir como um mecanismo de interação entre os alunos.
São João Evangelista, 2022.	A Visita Técnica tem como objetivo principal a complementação didático-pedagógica de disciplinas teórico/práticas dos cursos do IFMG e facilitar a integração entre os alunos.

Fonte: elaborado pela autora (2022).

Além disso, diferentemente do entendimento que pode ser dado ao termo visitas técnicas, entendemos que essa terminologia seja mais inclusiva, possibilitando que as disciplinas sejam contempladas de forma equânime e justa.

É preciso haver a superação da ruptura e da hierarquização entre saberes teóricos e práticos, bem como entre disciplinas técnicas e de formação geral, o que ainda exige esforço e persistência.

Independentemente das escolhas, inclusive acerca dos papéis didáticos assumidos para cada prática (ilustrativo, indutivo, motivador, treinador e investigativo), concordamos com o entendimento de Azambuja (2012), Castrogiovanni (1984) e Freire (2002) de que as atividades e a construção do conhecimento sejam pautadas por relações dialógicas, envolvendo docentes e discentes, o que pode ocorrer desde o planejamento até o processo avaliativo.

As ações devem ser pensadas com foco na interdisciplinaridade, objetivando romper com a fragmentação, e na formação integral dos estudantes, na omnilateralidade, o que Ciavatta (2014, p.189) considera serem ainda “horizontes do pensamento” aos quais se deseja chegar.

Para dar continuidade aos debates, após falamos sobre os vários tipos de atividades possíveis em espaços externos à escola, das nomenclaturas e das diferentes interpretações dadas a elas e depois de destacamos os papéis didáticos que essas práticas podem assumir, situaremos as atividades educativas em espaços não escolares no contexto da Educação Profissional e Tecnológica.

Doravante, nos referiremos a essas práticas como Atividades em Campo (AC), objetivando a simplificação e a fluidez da leitura, uma vez que essa denominação consegue, igualmente, abarcar a diversidade de atividades possíveis em espaços não escolares, como vimos por meio das contribuições de Compiani e Carneiro (1993).

4.4. As Atividades em Campo e os pressupostos da Educação Profissional e Tecnológica

A literatura nos mostra o potencial que têm as Atividades em Campo quanto ao desenvolvimento de práticas interdisciplinares e integradoras e à formação ampla dos sujeitos, dada a complexidade dos espaços e das relações que neles se estabelecem.

Pontuschka, Nadai, Bittencourt e Kulcsar (1991) explicam que as atividades externas à escola têm o papel de integrar práticas do processo educativo, de forma interdisciplinar, possibilitando a mitigação da fragmentação entre as disciplinas sem com isso suprimir as especificidades de cada uma delas.

As autoras defendem o desenvolvimento de trabalhos que promovam diferentes níveis de integração entre docentes e seus pares, discentes e seus pares, docente e discente e entre conteúdo e método.

Essa interdisciplinaridade da qual falamos, não é o mesmo que integração. Também não se trata de junção e nem envolve hierarquização de saberes. Como nos explica Ramos (2008), a compartimentação de disciplinas e a transmissão de conteúdos de forma desconectada da realidade são práticas tecnicistas e nada agregam à compreensão do real.

A interdisciplinaridade, para a pesquisadora, pode ser interpretada como correlação de áreas do conhecimento sem que para isso elas sejam alteradas. As

especialidades organizadas em disciplinas escolares contribuem para aprofundar os estudos e a compreensão acerca de um tema, mas considerando o todo do qual cada recorte é parte integrante e não cada um deles de forma isolada.

Frigotto (2008) reforça esse entendimento e adverte que é necessária a superação da fragmentação dos conhecimentos e da investigação meramente fenomenológica. Quando um problema é delineado a fim de buscar conhecê-lo, estudá-lo, não perde a conexão com o todo do qual é parte. É preciso considerar sua gênese, seus determinantes e sua historicidade.

A necessidade da interdisciplinaridade na construção e no compartilhamento dos conhecimentos não é injustificada, mas “decorre da própria forma do homem produzir-se enquanto ser social e enquanto sujeito e objeto do conhecimento social” (FRIGOTTO, 2008, p.43).

Em consonância com essas colocações, Ramos (2017) explica que na realidade vivida não há separação entre os saberes. Desconectados da realidade, conhecimentos e teorias podem perder o sentido. Para interpretar a realidade como totalidade, é necessário compreender suas partes integrantes e como se relacionam. Os conhecimentos e o processo de ensino-aprendizagem são estruturados a fim de promover assimilação sistêmica de conteúdos conectados com a realidade.

Acerca da integração, infere-se de Ramos (2008) que ela enfatiza a unidade entre as diferentes disciplinas, que se completam. As relações entre os conhecimentos gerais e específicos devem ser construídas continuamente, tendo como pontos centrais o trabalho, a ciência e a cultura. Essa noção extrapola a interdisciplinaridade e visa propiciar a compreensão da realidade de forma ampla.

A autora esclarece que a cultura envolve produções éticas e estéticas. Deve ser interpretada como as distintas maneiras de criação da sociedade, suas obras, valores (éticos, morais, simbólicos) e normas que orientam a conduta social, possibilitando o reconhecimento das marcas do tempo histórico, dos desafios e das motivações para o progresso do conhecimento.

A ciência, por sua vez, engloba saberes historicamente produzidos e acumulados pelos grupos sociais a partir de interações humanas com a realidade e com o meio. Conhecimentos estes organizados e validados pela sociedade. Desta maneira, trabalho e ciência são indivisíveis.

Quanto ao trabalho como princípio educativo, o que não se confunde com educação profissionalizante, Ramos (2008) defende que a reflexão deve abarcar os

seus sentidos ontológico e histórico, visto que possibilitam a conexão entre os conhecimentos acadêmicos e a realidade vivida.

No primeiro sentido é sinônimo de formação e realização humana, de atendimento às necessidades, produção da liberdade, da existência e transformação da realidade. No segundo, o trabalho ganha contornos específicos no sistema capitalista, associando-se a emprego, a trabalho assalariado, diretamente relacionado às dimensões produtiva e econômica. A compreensão das relações sociais e produtivas, dos seus funcionamentos, distancia os futuros trabalhadores da alienação, da exploração, das relações injustas.

Os pilares para uma educação integrada, segundo a autora, capaz de romper com a histórica dualidade educacional, que separa educação para a classe trabalhadora e educação para a elite, trabalho manual e trabalho intelectual são a escola unitária e politécnica.

A proposta de educação unitária visa a garantia a todos de acesso aos conhecimentos, a uma educação de qualidade, sem segregações ou ambivalências, o que para Ramos (2008) requer uma educação politécnica.

É possível dizer que a educação politécnica, no contexto do capitalismo, pode desatar as amarras das relações alienadas de trabalho, da submissão à exploração explícita ou velada. Entretanto, como alerta Ciavatta (2014, p.189), “politecnia, educação omnilateral, formação integrada são horizontes do pensamento[...]” aos quais se deseja chegar, convertendo-os em ações.

A formação omnilateral, politécnica, preconizada pela Educação Profissional e Tecnológica (EPT) é entendida por Ciavatta (2014, p.190-191) como uma “formação em todos os aspectos da vida humana – física, intelectual, estética, moral e para o trabalho, integrando a formação geral e a educação profissional”.

Politecnia, esclarece a autora, não significa múltiplas técnicas. Presume uma formação ampla, nos aspectos cultural, científico e profissional, associando educação básica e educação profissional, de forma a instrumentalizar os estudantes com conhecimentos dos princípios científicos, tecnológicos e históricos do sistema produtivo, para que possam pensar criticamente, fazer suas escolhas e agir sobre suas realidades.

À luz do que nos ensina Ramos (2008), nesse contexto a palavra instrumentalização se desprende do seu sentido pragmático para representar a produção de conhecimentos e de condições que possibilitem aos estudantes

compreenderem as relações sociais, de trabalho, de produção, a fim de se inserirem de forma mais justa e reflexiva dentro do sistema capitalista.

Essa concepção encontra apoio também em Freire (2002), para o qual a aprendizagem deve munir os estudantes para que tenham condições de questionar, intervir na realidade e transformá-la, “[...] tarefa incomparavelmente mais complexa e geradora de novos saberes do que simplesmente a de nos adaptar a ela” (p.28).

Assim, o sentido do termo passa pela indissociabilidade, defendida pelos autores supracitados, entre teoria e empirismo, o que pode viabilizar aos estudantes a interpretação mais ampla da realidade, reconhecendo-se como parte dela e não apartados, a reflexão crítica e, então, a intervenção sobre ela.

Frigotto (2008) aponta que há obstáculos para se alcançar esse ideal de educação. Entre eles, as condições de trabalho às quais os profissionais da educação são submetidos e o processo formativo segmentário. Esclarece que os sujeitos se constituem social e historicamente em uma sociedade de classes, cuja segmentação é alimentada pelo sistema capitalista e que essa ruptura é percebida na organização dos processos pedagógicos, na quantidade de disciplinas e na dicotomia entre as formações geral e técnica.

Ramos (2008) também chama atenção para o difícil percurso da interdisciplinaridade e da integração. Diz que não basta dispor as disciplinas no currículo. Os desafios permeiam a construção dessa integração, que devem ser perseguidas pelos sistemas e instituições de ensino.

Nessa perspectiva, torna-se importante toda ação capaz de avançar sobre esses as barreiras encontradas no percurso de processos formativos mais completos, tal qual compreendemos que sejam as Atividades em Campo.

Compartilhamos com Azambuja (2012) e Castrogiovanni (1984) a ideia de que esses tipos de atividades devem ter o viés de práticas interdisciplinares, integradoras e dialógicas, constituindo-se um campo fértil para o fomento da formação omnilateral.

O segundo autor mensura que as disciplinas, com vistas na aprendizagem, devem se integrar, sendo valorizadas de forma equânime. Complementarmente, o segundo defende que as atividades devem integrar um projeto ou um estudo que envolva as disciplinas e não só estas devem dialogar, mas também os saberes teóricos e práticos.

Quanto à relação dialógica entre teoria e prática, Lacoste (2006) disserta que o trabalho de campo, que se constitui como um procedimento capaz de favorecer a

formação discente para a pesquisa, é indispensável, mas necessita aliar-se aos conhecimentos teóricos, a fim de não incorrer em puro empirismo.

Ferretti (2019) explica que, mesmo considerando ser a escola um ambiente promissor à construção do conhecimento, ela não consegue oportunizar toda a “riqueza da realidade” que o campo pode trazer. O campo viabiliza o contato com a prática e que pode instigar os estudantes a “[...]questionar o mundo e instrumentalizar-se para agir diante das contradições do real transformando seu meio” (FERRETTI, 2019, p.3).

A atividade não se reduz apenas a confirmações ou reproduções de conhecimentos teóricos abordados na escola. Para além disso, ela objetiva provocar questionamentos sobre a realidade e a construção da identidade em relação ao território, o que o autor chama de territorialidade.

Os pesquisadores Oliveira e Assis (2009) ratificam as ideias de Ferretti (2019) quando afirmam que as “aulas em campo” podem aproximar teoria e realidade, complementar e até mesmo transcender os conteúdos trabalhados em sala de aula.

O contato com a realidade concreta enseja a sua análise “[...]em busca de integrá-la aos conhecimentos pessoais, aos conhecimentos sistematizados pelas Ciências”, afirmam Compiani e Carneiro (1993, p.91).

Os estudiosos declaram ser este um dos alicerces da atividade educadora e julgam que as Atividades em Campo são basilares para reflexões que contribuem para uma aprendizagem que faça sentido para os sujeitos do processo educativo.

Do exposto, nossa leitura é que as práticas educativas em espaços não escolares podem facilitar a compreensão de teorias, a consolidação de conhecimentos e construção de novos saberes, bem como criar possibilidades de integração, convivência e prática da interdisciplinaridade, vislumbrando uma formação humana e ampla, princípio da Educação Profissional e Tecnológica.

Uma vez estabelecida a relação entre as Atividades em Campo e a Educação Profissional e Tecnológica, discorreremos, a seguir, acerca da importância de conhecer e conectar-se ao lugar onde se vive.

4.5. Atividades em Campo em escala local: a importância de conectar-se ao lugar

Diante das argumentações anteriormente construídas, acreditamos que seja pertinente demarcar para as práticas educativas os lugares no município onde a escola se insere, na tentativa de construir conhecimentos conectados com a realidade vivida, fomentar ações, desenvolver ou fortalecer o sentimento de pertencimento e a formação cidadã, entre outros tantos aspectos.

Não se trata de desconsiderar outros ambientes situados além do município, mas de desfrutar os espaços, as potencialidades e as oportunidades locais, bem como conhecer e reconhecer as fragilidades existentes a fim de contribuir para a transformação da realidade e do meio. Trata-se de descobrir e redescobrir a cidade, apropriar-se dela e de sua história.

Essa delimitação do espaço de investigação não implica uma abordagem restrita e descontextualizada. “Saber pensar o espaço não é colocar somente os problemas no quadro local; é também articulá-los eficazmente aos fenômenos que se desenvolvem sobre extensões muito mais amplas” (LACOSTE, 2006, p.91).

Essa ideia opõe-se ao descolamento entre o local e o global. A esse respeito, Cavalcanti (2010) explica que “Com a abordagem multiescalar, busca-se superar o tratamento dicotômico e excludente dos fenômenos em sua escala local ou global, como se uma dimensão não tivesse a ver com a outra” (p.7).

Não há possibilidade de entender e tratar de forma desconexa o lugar, que é, segundo Castrogiovanni (2017), uma parte da totalidade do espaço, uma fração deste carregada de significados, com o qual se estabelecem sentimentos, representações e identidade. É preciso compreendê-lo no todo em que se insere.

Nessa direção, Azambuja (2012) contribui dizendo que em todas as escalas (bairro, cidade, região) há a materialização histórica e social das “[...] dinâmicas do agrário, da urbanização, da industrialização brasileira e ou de outras temáticas e escalas geográficas.” (p.190). Para o autor o lugar evidencia relações que se estabelecem com e em outros lugares, em âmbito regional, nacional ou global e destaca que esse fato precisa ser considerado ao se visitar um lugar específico.

Callai (2017, p.71) pondera que muitas vezes se sabem coisas de vários lugares no mundo, mas a realidade circundante é ignorada. Argumenta que o local

carrega marcas do que ocorre regionalmente, nacionalmente e mundialmente. No local os acontecimentos e as relações da vida cotidiana se estabelecem.

Acrescenta a autora (p.91) que “em um tempo que se fala tanto em globalização, a questão do lugar assume contornos importantes, pois é em lugares determinados, específicos, que esse processo se concretiza”. Esses espaços constroem suas identidades à medida em que respondem de formas diferentes ao processo de globalização.

Moll (2013) chama a atenção para a possibilidade de ampliação do lugar de educação à cidade, extrapolando a escola, reposicionando-a, mas reconhecendo a importância dela. Segundo a autora, quando, mundialmente, é debatido o papel da cidade na construção e no fortalecimento das identidades, na mitigação de problemas sociais, em um contexto de globalização e expansão urbana, essa possibilidade se torna mais real.

Para Ferretti (2019), o estudo da cidade, do lugar, contribui para o entendimento do espaço a partir das observações locais, servindo como estímulo à interdisciplinaridade, além de favorecer a construção da territorialidade.

A essa territorialidade atribui-se o sentido de pertencimento, de “[...]pertencer àquilo que nos pertence” (SANTOS; SILVEIRA, 2005, P.19). Um sentimento de íntima relação do sujeito com o lugar, de identidade, que recebe para a sua construção, conforme exprime Callai (2017), a contribuição das formas como as pessoas trabalham, produzem, alimentam-se, se divertem, vivem e apropriam-se do espaço, que carrega a história materializada dos seus grupos sociais.

Para esta autora, quando as conexões entre as pessoas e o lugar, expressivamente culturais, são ausentes, o lugar perde significado, os sujeitos passam a estabelecer vínculos mais fortes com outros espaços, mais distantes, onde investem e constroem novas relações.

Callai (2017) explica que a partir dos estudos em escala local é possível elucidar a história e dar aos discentes as condições para conhecerem a realidade e criticá-la, contextualizando os saberes que carregam, os conhecimentos científicos e a realidade concreta. Além disso, esses lugares são importantes para os sujeitos e contribuem para o alargamento de sua cidadania.

Dialogando nessa linha, Cavalcanti (2010) defende que, reportando-se ao lugar, aos conteúdos estudados ganham mais sentido a partir da correlação com a prática, com situações reais, e reforça a importância de colocar o estudante como

protagonista, como parte integrante da construção do conhecimento, numa lógica de educação formativa.

Callai (2014) advoga que o lugar é um espaço territorial compartilhado, que os sujeitos não são neutros na sua lógica de organização e que para agir sobre o meio é necessário conhecê-lo, compreender a realidade, no sentido de “lugar onde se vive”. A autora ressalta que “[...] conhecer o espaço, para saber nele se movimentar, para nele trabalhar e produzir, significa conseguir reproduzir-se também a si próprio, como sujeito” (CALLAI, 2014, p.3).

Esses ensinamentos conectam-se à ideia de formação omnilateral, politécnica, preconizada pela Educação Profissional e Tecnológica (EPT), que, de acordo com Ramos (2008) e Ciavatta (2014) carrega a expectativa da formação dos sujeitos em dimensões indissociáveis, essenciais para a vida e basilares para as práticas sociais, tais como cultura, ciência e trabalho.

Entendemos que o contato com a realidade local, por meio das atividades em espaços não escolares, pode evidenciar como se estabelecem as múltiplas relações (sociais, ambientais, culturais, econômicas, políticas) e proporcionar reflexões e aprendizagens, contextualizadas com os conhecimentos acadêmicos.

Quanto a essa utilização dos espaços do município para fins educacionais, admitida a intencionalidade de conhecer e agir sobre a realidade, Moll (2013) recomenda que a cidade seja pensada como “[...] território de múltiplas histórias e culturas e, por isso, incontáveis possibilidades educativas” (p.223).

Para isso, é essencial que todos (instituições, mídia, empresas, comunidade) assumam seus papéis na tarefa de educar. As necessidades e potencialidades formativas precisam ser identificadas e mapeadas, para se construir oportunidades em conjunto, alinhado ao conceito de Cidade Educadora

De acordo com o Ministério da Educação (2011), o conceito de Cidades Educadoras nasceu de um movimento a partir do Congresso Internacional de Cidades Educadoras, que aconteceu em Barcelona, Espanha, em 1990, quando firmou-se um acordo entre os governos de cidades locais para promover a melhoria da qualidade de vida da população.

Em 1994, com o III Congresso Internacional em Bolonha, houve sua formalização. As cidades participantes assinaram a Carta das Cidades Educadoras se comprometendo com os princípios estabelecidos, entre eles: trabalhar a escola como espaço comunitário, trabalhar a cidade como grande espaço educador,

aprender na cidade, com a cidade e com as pessoas, valorizar o aprendizado vivencial.

Atualmente, mais de 20 cidades brasileiras integram a Associação Internacional de Cidades Educadoras (AICE), formando a Rede Brasileira de Cidades Educadoras (REBRACE). De acordo com a REBRACE (2022) os estados com maior adesão são Rio Grande do Sul e São Paulo, mas também há cidades do Ceará, do Paraná, Pernambuco e Minas Gerais (Raul Soares).

Para caminhar em direção à cidade educadora, os espaços educativos precisam se conectar como uma rede, assumindo responsabilidades e papéis educativos. Os ambientes, oportunizariam relações e aprendizagens. Seriam um lugar “[...] onde a **intencionalidade das ações desenvolvidas**, possa a **converter a cidade em território educativo e fazer da cidade uma pedagogia**” (MOLL, 2013, p.223, grifo da autora). Esta autora julga que a “cidade democrática e educadora” ainda é utópica e precisa ser edificada.

Tomando como inspiração a Cidade Educadora e o que a proposta representa, almejamos contribuir com a discussão em torno da utilização dos espaços disponíveis em escala local para a realização de práticas educativas, visando favorecer o processo de ensino-aprendizagem por meio da aproximação entre a escola, o meio, o trabalho e a comunidade; entre conhecimentos científicos e socialmente construídos.

Ramos (2017) ensina que o Ensino Médio Integrado considera que as mulheres e os homens são frutos das relações históricas e sociais que estabelecem. “A formação humana é o processo de reprodução dessa realidade em cada ser, de modo que ele possa apreendê-la, criticá-la e transformá-la” (p.31).

Essa modalidade, para a autora, é uma forma de proporcionar à juventude uma formação que contemple suas diversas necessidades (sociais, culturais, econômicas e intelectuais), que os possibilite a assimilação de conhecimentos capazes de subsidiar suas decisões e ações, a continuidade de estudos, bem como suas inserções dignas no mundo do trabalho, a partir da conexão entre trabalho intelectual e manual, sem que haja hierarquizações ou subordinações entre ambos.

Considerando as contribuições dos estudiosos trazidos ao debate, acreditamos que os espaços não escolares do município onde vivem os estudantes ou onde se insere a sua escola podem ser, espontaneamente, palcos para a aproximação e tomada de consciência em relação à realidade que os circunda e da qual fazem parte.

Lugares onde se revelam diversidades de situações, fatos e aspectos que estimulam reflexões críticas, questionamentos, exercício da cidadania, curiosidade e estranheza.

Como ensina Freire (2002, p.34), “o exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar, de comparar, na busca da perfeição do objeto ou do achado de sua razão de ser.”

A partir dos debates apresentados, foi possível compreender a necessidade de conhecer o lugar e a realidade circundante, de forma consciente e reflexiva. Percebemos que o estudo do e no lugar favorece múltiplas relações e aprendizagens, que vão de encontro aos preceitos da Educação Profissional e Tecnológica.

A seguir, tentaremos demonstrar, por meio do aprofundaremos da discussão, que as Atividades em Campo apresentam características de Terceiro Espaço, cumprindo um importante papel na aproximação entre teoria e prática, saberes acadêmicos e socialmente construídos, entre os estudantes, a escola e a realidade que os cerca e do qual são partes.

4.6. O Terceiro Espaço

O conceito de Terceiro Espaço (TE) na concepção de Zeichner (2010) refere-se ao *lócus* de inter-relação entre teoria e prática, opõe-se à dicotomia entre saberes acadêmicos e práticos e pressupõe a integração entre eles.

A expressão empregada nos trabalhos de Zeichner, foi inspirada pelo conceito de hibridismo cultural, consolidada pelo estudioso indiano Homi Bhabha em sua obra “O local da cultura”, publicada pela primeira vez na década de 1990.

Bhabha (1998) traz para o debate questões como colonialismo, diversidade cultural, diferenças culturais, dominação e identidade. Chama à reflexão sobre a forma como o colonizador estrategicamente se vale das diferenças culturais para estabelecer classificações e hierarquizações que lhes permitam a construção e a sustentação de um discurso de dominação.

O hibridismo cultural, em Bhabha (1998), representa articulação, espaço de ligação, de intervenção entre partes distintas, um interstício entre culturas apartadas, rejeitando hierarquias ou supremacias, contradições e dualidades. Em sua obra, ele deixa claro não se tratar da criação de uma realidade inédita e nem de uma superação do passado, mas de uma ponte, um espaço onde o intercâmbio é considerado, onde culturas se entrecruzam, criando um espaço híbrido.

Assim, a capacidade de transformação vem da articulação dos “[...] elementos que não são *nem o um* (a classe trabalhadora como unidade) *nem o outro* (as políticas de gênero), *mas algo a mais*, que contesta os termos e territórios de ambos” (Bhabha, 1998, p.55, grifo do autor).

Este autor utiliza o Terceiro Espaço para retratar esse lugar onde se imbricam os outros espaços e se produzem sentidos possíveis de serem apropriados e interpretados de maneiras diversas.

Lançando mão da flexibilidade de aplicações que o conceito permite, Kenneth Zeichner (2010), reconhecido pesquisador e professor atuante e experiente na área da formação docente, adotou a noção de hibridismo e a expressão Terceiro Espaço para designar o diálogo entre a formação universitária e a prática docente nas escolas.

Em sua concepção, os Terceiros Espaços, espaços híbridos, não surgem por si mesmos, espontaneamente. Precisam ser pensados e criados, a fim de atender a um objetivo. Sendo assim, considerando a aplicação do termo ao seu campo de estudos, o TE passa significar o *lócus* de inter-relação entre conhecimentos acadêmicos e práticos, opõe-se à dicotomia entre eles e pressupõe integração.

De acordo com Zeichner (2010), os Terceiros Espaços recusam dualidades entre, por exemplo, conhecimentos acadêmicos e profissionais, teoria e prática, “[...] reúnem o conhecimento prático ao acadêmico de modos menos hierárquicos, tendo em vista a criação de novas oportunidades de aprendizagem [...]” (p.487).

O nascimento desse conceito por Zeichner surge, como veremos adiante, de seus estudos no campo da formação de professores. Porém, como é o caso desta investigação, tal conceito pode ser ampliado e aplicado para compreensão de outros fenômenos ou situações envolvendo relações aparentemente distantes, duais, dicotômicas.

O autor considera os saberes acadêmicos, os saberes construídos na atuação cotidiana dentro das escolas e também os saberes da comunidade sem que haja uma sobreposição de valores ou importâncias. Discute o distanciamento entre os saberes acadêmicos e a parte da formação que ocorre dentro das escolas, uma questão que julga ser basilar nos cursos de formação de professores.

Zeichner (2010) relata que em grande parte destes cursos, os estágios são acompanhados por estudantes de pós-graduação, que não têm como foco os estudos nessa área, de modo que isso pode interferir em seu trabalho, por mais que se empenhem.

Outros fatores são mencionados como possibilidade de precarização da supervisão dos estágios, como, por exemplo, a rotatividade dos estudantes de pós-graduação no trabalho; o fato de serem oriundos de diferentes lugares e, desta maneira, não estarem familiarizados com as escolas locais e seus contextos; a forma de organização dos trabalhos, que potencializa o acúmulo de estágios acompanhados pelo mesmo supervisor; a sobrecarga dos professores tutores (das escolas), que precisarem cumprir suas atividades e ainda contribuir para a formação do estagiário; a falta de adequada preparação e suporte aos professores tutores para que possam proporcionar momentos de prática aos estagiários.

Ainda que as universidades e as escolas venham estabelecendo parcerias para a realização de estágios, há uma divisão e uma relação hierárquica, na qual a universidade exerce hegemonia no campo intelectual e as escolas figuram o campo da prática, o lugar onde os estagiários vão para aplicar os conhecimentos acadêmicos, de acordo com Zeichner (2010).

É comum, segundo o autor, que os professores regentes, tutores nas escolas, conheçam pouco sobre algumas disciplinas estudadas por seus estagiários, bem como que docentes universitários tenham pouco conhecimentos acerca das práticas na educação básica.

A fim de construir propostas de mitigação do problema detectado, Zeichner (2010) utiliza esses conceitos, para propor a construção de espaços nos quais os conhecimentos acadêmicos, profissionais e das comunidades possam se relacionar, interagir de forma a contribuir para a aprendizagem docente.

A teoria do TE permite aplicação em estudos de diferentes áreas acadêmicas. Tocaundo (2017) e Zeichner (2010), por exemplo, a discutem no contexto da formação docente. Encontramos publicações de artigos e trabalhos nas áreas de Linguística, Ciências Humanas e Ciências Sociais. Zeichner (2010) diz que campos como a Geografia, produção de pesquisas pós-coloniais e feministas têm se apropriado do conceito.

A pesquisa de Tocaundo (2017) tece importantes contribuições acerca da formação de professores no Brasil e na Espanha, centrando-se na questão do distanciamento entre conhecimentos acadêmicos e práticos. Defende que os cursos de mestrado profissional em ensino possuem características de TE por possibilitarem a aproximação entre os saberes teóricos e aqueles oriundos da prática cotidiana no exercício das atividades docentes.

Assim, o autor aplica a teoria do Terceiro Espaço, proposta por Zeichner (2010), ao seu trabalho, na perspectiva de criação de um espaço híbrido, de integração entre teoria e prática. Trabalha com a ideia de criação de oportunidades para o que professores de Educação Básica em formação vivenciem os conhecimentos de ensino, acadêmicos e práticos, apreendidos pelos profissionais da área.

À luz dos ensinamentos dos autores supracitados, entendemos que as Atividades em Campo possuem características de Terceiro Espaço por oportunizar a aproximação entre espaços escolares e não escolares, entre teoria e prática, entre conhecimentos acadêmicos e saberes socialmente construídos, por viabilizarem o contato dos sujeitos com a realidade em que se inserem; com espaços de trabalho, cultura, lazer, com as tecnologias e com a sociedade em atuação nesses meios.

Para fins deste estudo, adotamos o conceito de Terceiro Espaço com a ideia de amoldá-lo à proposição de estratégias capazes de mitigar entraves à efetivação de Atividades em Campo e de fomentar a concretização destas em escala local.

Neste capítulo, trouxemos o embasamento teórico para as nossas análises, considerações e proposições acerca dos diversos assuntos abordados ao longo do trabalho. Na seção seguinte, evidenciaremos e detalharemos cada etapa da constituição dessa investigação.

5. PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

A pesquisa exploratória é a que melhor atende às iniciais necessidades deste trabalho a fim de concretizar as proposições anteriormente elencadas. A metodologia propõe estudos prévios à pesquisa principal com o intuito de conhecer melhor o problema e a realidade estudada.

Segundo Gil (2002), esse tipo de pesquisa admite flexibilidade de planejamento, objetiva a familiarização com o problema formulado tornando-o mais claro. Geralmente envolve entrevistas, pesquisas bibliográficas e análises de exemplos. O autor esclarece que, na maioria das vezes, a pesquisa exploratória compreende estudo bibliográfico ou estudo de caso.

Uma vez que esta investigação exige o aprofundamento acerca de uma realidade específica, vinculada a espaço, universo e problema no contexto local, seu delineamento se constitui tipicamente como estudo de caso, associado a técnicas como pesquisa bibliográfica, documental e de campo, com aplicação de questionário para a obtenção das informações necessárias. Conforme Gil (2002), o delineamento do trabalho refere-se ao planejamento, considerando os procedimentos técnicos para obtenção ou construção de informações e dados.

O estudo de caso é de natureza tipicamente qualitativa. Gil (2002, p.55) explica que esse tipo de estudo intenciona “[...]proporcionar uma visão global do problema ou de identificar possíveis fatores que o influenciam ou são por ele influenciados”.

Zanette (2017) afirma que a pesquisa qualitativa é a que melhor se aplica a investigações envolvendo pessoas no contexto educacional. Para o autor, um trabalho científico de qualidade deve possibilitar ao pesquisador “colocar-se no papel do outro” (p.153), de forma a interpretar a realidade como os participantes da pesquisa o fariam.

A pesquisa bibliográfica é indispensável para a construção da fundamentação teórica da pesquisa e para a proposição de estratégia de fomento às Atividades em Campo. Gil (2002) destaca que, comparada à pesquisa direta, esse tipo de fonte possibilita que uma maior amplitude de fatos seja tratada e que quando há necessidade de estudos históricos, as pesquisas classificadas como bibliográficas são imprescindíveis. Desta maneira, trazemos às discussões contribuições oriundas de publicações em meio físico e digital, como livros, artigos científicos e sítios eletrônicos, dissertações e teses.

As publicações relacionadas ao objeto de estudo em meio digital foram filtradas em sítios eletrônicos de busca e em repositórios científicos. Procuramos por expressões como “trabalho de campo como ferramenta metodológica”, “trabalho de campo escolar”, “trabalho de campo como metodologia de ensino”, “aula em campo como metodologia de ensino”, “atividades educativas em espaços não escolares”, “visitas técnicas como prática educativa”, “estudo do meio”.

Notadamente, grande parte das publicações sobre as Atividades em Campo em âmbito escolar, com nomenclaturas como “trabalhos de campo”, “estudo do meio”, “aula em campo”, vinculam-se à Geografia.

As publicações sobre visitas técnicas encontradas (muitas delas relacionadas aos Institutos Federais) são, em sua maioria, artigos e dissertações e tratam o assunto no âmbito da formação universitária ou de cursos técnicos (em química, em enfermagem) focalizando o ensino de disciplinas específicas.

As pesquisas documentais, segundo Gil (2002, p.46), “[...] constituem fonte rica e estável de dados”, e exigem pouco ou nenhum investimento financeiro. Elas foram essenciais à construção de um panorama acerca do problema de pesquisa e à análise da realidade confrontada com as fundamentações teóricas. Envolveram pesquisa de dados sobre visitas técnicas realizadas dentro e fora do município, normas para a execução de atividades externas à escola, análise de Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs) e das disciplinas componentes dos currículos dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio oferecidos no *Campus*, pontos de possíveis visitas em Sabará, entre outras informações relevantes para o desenvolvimento do trabalho.

A pesquisa de campo, que será detalhada na subseção 5.2, constitui-se de aplicação de questionário aos docentes atuantes nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFMG *campus* Sabará. Nosso intuito foi conhecer melhor a realidade, os obstáculos à proposição e execução de Atividades em Campo e as reais necessidades em relação a essas práticas, para, a partir das informações obtidas, contribuir para a mitigação dos problemas, à luz dos teóricos convidados ao debate.

Nas seções deste capítulo, abordaremos acerca dos aspectos éticos que nortearam a investigação junto aos docentes, os procedimentos adotados para a obtenção de informações, a metodologia de análise das respostas dos docentes ao instrumento de pesquisa e as técnicas adotadas para a identificação e mapeamento de espaços municipais, respectivamente.

5.1. Aspectos éticos

As investigações e estudos estão em conformidade com o que estabelece a Resolução nº. 196/96 e a Resolução n. 510/2016, do Conselho Nacional de Saúde. O nosso projeto de pesquisa foi submetido ao Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) FAMINAS-BH e aprovado a partir do Parecer Consubstanciado nº 4.429.482.

Observamos e atendemos aos Critérios da Ética em Pesquisa com Seres Humanos, que trazem cuidados imprescindíveis para que não se incorra em tratamentos discriminatórios e posturas passíveis de caracterizar invasão de privacidade.

Nenhuma etapa da pesquisa produz implicações legais ou danos materiais aos respondentes. Os questionários foram disponibilizados aos participantes para que pudessem ser respondidos em momentos e espaços físicos que lhes fossem mais confortáveis, o que minimizou possibilidades de desconforto, constrangimento, cansaços físico ou mental e situações que pudessem provocar desgastes emocionais.

Além do mais, foi apresentada aos participantes a possibilidade de, a qualquer tempo, se interromperem os procedimentos da pesquisa ou mesmo desistir de participar.

A anuência em participar do estudo foi assegurada pela assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE), disponibilizado em meio digital, antecedendo o questionário. O processo alicerçado em relações horizontais, pautadas pelo respeito, cordialidade e confiança entre pesquisadores e participantes. O convívio entre estes no espaço de trabalho, aliado à qualidade das interações e à facilidade de diálogo para a prestação de esclarecimentos foram importantes para a adesão dos convidados.

Os participantes foram informados acerca dos procedimentos, riscos e benefícios da pesquisa e, de forma autônoma, puderam decidir pela participação, não-participação ou desistência a qualquer tempo, sendo-lhes resguardado o direito de retirar o consentimento, sem imputação de qualquer prejuízo ou penalização. São garantidos o sigilo, a confidencialidade, a proteção da imagem, a privacidade e a não-estigmatização.

A ferramenta para a obtenção de informações junto aos docentes foi um questionário de fácil preenchimento, composto por 15 questões e disponibilizado em meio digital.

Conforme a Resolução CNS 196/96, não há logro de benefícios diretos ao colaborar com essa pesquisa. Entretanto, o estudo e os produtos educacionais dele decorrentes podem facilitar o trabalho docente quanto ao planejamento e efetivação de Atividades em Campo privilegiando o lugar, o município onde a instituição se insere, bem como proporcionando ganhos ao processo ensino-aprendizagem e à formação integral dos sujeitos.

Os resultados do trabalho têm o potencial de podem contribuir para dar visibilidade aos espaços municipais, para a sua apropriação e ressignificação; para aproximar os estudantes e a realidade em que se inserem, a escola e a comunidade, a teoria e a prática (na EPT) no âmbito da formação profissional e geral, favorecer a diversificação das atividades educativas, a construção e consolidação de saberes e a ampliação de oportunidades de aprendizagens.

Apresentados os aspectos éticos de condução da pesquisa junto aos docentes, discorreremos, na sequência, acerca dos procedimentos metodológicos adotados para a obtenção de informações essenciais para alcançarmos os objetivos almejados com este trabalho.

5.2. Procedimentos de investigação junto aos docentes

Como instrumento de pesquisa para a obtenção de informações junto aos docentes em exercício junto aos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFMG *Campus* Sabará, elaboramos um questionário, disponível no APÊNDICE A, contendo quinze questões, sendo 6 discursivas e 9 de múltipla escolha.

Entre as questões discursivas, 2 exigiram respostas curtas e objetivas e as demais abriram espaço para que os participantes pudessem se expressar e comentar livremente sobre o assunto indagado.

Para a definição do tamanho da amostra, seguimos as orientações de Gil (2002) para o estudo de caso, o qual alerta sobre a importância de tomar a totalidade do grupo social a fim de obter informações mais representativas da realidade.

Pautamo-nos em informações obtidas no sítio eletrônico institucional, na página do setor de Gestão de Pessoas (<https://www.ifmg.edu.br/sabara/institucional/gestao-de-pessoas>), sobre o quantitativo e as áreas de atuação dos docentes atuantes no *Campus*.

No período do levantamento (anos de 2020 e 2021), quarenta e cinco pessoas compunham o quadro total de docentes e desempenhavam suas funções nos cursos de Graduação, Técnico Subsequente e Técnicos Integrados ao Ensino Médio.

No tocante à amostra, sete professores foram preliminarmente excluídos da investigação. Um deles por ser professor orientador deste trabalho, sendo assim, parte interessada. Os demais por não atuarem junto aos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio, público ao qual nossa pesquisa é dedicada.

Após a obtenção da aprovação do projeto de pesquisa pelo Comitê de Ética em Pesquisa (CEP) FAMINAS-BH, a qual foi concedida a partir do Parecer Consubstanciado nº 4.429.482, iniciamos a aplicação do questionário.

Primeiramente, seguindo as recomendações de Gil (2002), submetemos a ferramenta a uma fase de teste, com o objetivo de averiguar a sua qualidade e eficiência, identificar necessidades de adequações, além de obter informações importantes à investigação.

Para isso, dentre os 38 membros do nosso grupo de interesse, selecionamos e convidamos 13 a participarem, cuidando para que todas as áreas acadêmicas que compõem o *Campus* Sabará (Gestão e Negócios, Controle e Processos Industriais, Formação Geral e Informática) fossem contempladas.

Enviamos os convites via e-mail institucional e disponibilizamos o questionário no formato de formulário eletrônico, utilizando o aplicativo de gerenciamento de pesquisas Formulários Google. Houve aceitação e preenchimento por parte de sete pessoas, em um intervalo de dez dias.

Constatamos que as perguntas atendiam às necessidades da investigação, mas notamos a necessidade de aperfeiçoar o instrumento e questionar se as orientações para a realização de Visitas Técnicas são conhecidas, uma vez que um ou mais participantes da pesquisa demonstraram não estarem muito familiarizados com as informações. Adicionamos esta pergunta e realizamos poucos ajustes nos textos de algumas outras, sem interferir nos seus sentidos.

Em uma segunda fase, encaminhamos o formulário aos outros 25 docentes que compõem o grupo em estudo. Também disponibilizamos novamente o instrumento aos convidados da primeira fase a fim de dar a oportunidade de contribuir àqueles que não responderam inicialmente.

Somando-se as duas fases, retornaram-nos 23 concordâncias com os termos da pesquisa e suas respectivas respostas, sobre as quais nos debruçamos em uma cuidadosa análise qualitativa, exposta mais adiante.

Após expormos os procedimentos para a investigação junto aos docentes, dialogaremos sobre a metodologia de análise das respostas dos docentes ao questionário de pesquisa, a qual detalharemos na seção 6.

5.3. Métodos de análises das respostas

Gil (2002) afirma que o estudo de caso admite diferentes procedimentos para a obtenção de informações e dados, o que também se aplica à sua análise e interpretação, mas afirma que a natureza qualitativa do processo é hegemônica. Ensina também que a análise qualitativa está condicionada a muitas variáveis, como os tipos de dados coletados, o tamanho da amostra, os instrumentos utilizados na investigação.

O autor defende a preservação da integralidade da unidade social para se analisar e interpretar adequadamente as informações no estudo de caso. Alerta também para o risco de o pesquisador ter uma ilusória certeza acerca de suas conclusões, devendo ser criterioso e ético nas interpretações.

Considerando esses ensinamentos, estudamos qualitativamente as informações explícitas e implícitas de forma sistêmica, articulada e também isoladamente. Primeiramente, tomamos o conjunto de respostas dos participantes para cada questão, a fim de ter uma visão global acerca de cada questionamento.

Posteriormente, procuramos compreender melhor algumas respostas por participante, individualmente, correlacionando-as e comparando cada uma delas às informações obtidas a partir de outras questões respondidas.

Como houve questionamentos afins e complementares, foi necessário analisá-los tanto individualmente quanto de forma agrupada, para uma interpretação mais assertiva, como, por exemplo, as perguntas 3, 4, 5 e 12.

Fizeram-se também necessários procedimentos matemáticos para calcular médias, percentuais, incidências de respostas e construção de quadros, tabelas e gráficos, para os quais foi utilizado o editor de planilhas Microsoft Excel.

Os procedimentos para o tratamento das informações obtidas são detalhados ao longo das análises das questões na seção 5, onde apresentamos os resultados da pesquisa junto aos docentes.

Para analisar algumas respostas dos docentes sobre os recursos financeiros destinados às visitas técnicas no *Campus*, bem como sobre prazos e fluxos de tramitação das solicitações, foram necessárias reuniões com o servidor responsável pelas visitas técnicas e com o servidor que responde pela Diretoria de Administração e Planejamento. Os encontros ocorreram separadamente e de forma virtual. Os resultados dos diálogos poderão ser conferidos nas análises dos apontamentos e entraves às Atividades em Campo e estratégias de mitigação, na subseção 7.3.

O questionário de pesquisa serviu-nos para a obtenção de importantes informações acerca do problema estudado, permitindo-nos encontrar respostas sobre as possíveis dificuldades para a realização de Atividades em Campo e razões para a baixa utilização de espaços do município de Sabará para este fim, como é possível conferir na seção seguinte.

Os resultados das análises nortearam a proposição de estratégias mitigadoras, abordadas na seção 7, de alguns problemas encontrados e a confecção dos produtos educacionais, os quais amenizam alguns destes entraves: o mapa-guia digital e o livro virtual intitulados A CaSa Mestre Caetano.

Após expormos os métodos empregados para a análise das informações obtidas junto aos participantes da pesquisa, exibiremos, a seguir, as técnicas adotadas para a identificação e mapeamento de espaços municipais possíveis à realização de atividades educativas.

5.4. Técnicas de identificação e mapeamento dos espaços sabarenses

A busca e identificação dos espaços não escolares possíveis de serem visitados pelo público envolvido ocorreu de forma remota e presencial. Assim como as demais, esta fase do trabalho também foi realizada pessoalmente, para garantir o contato direto com a situação pesquisada, como sugere Gil (2002).

Para a seleção de espaços, primeiramente acessamos, no sítio eletrônico institucional, as propostas curriculares dos Cursos Técnicos em Administração, Eletrônica e Informática Integrados ao Ensino Médio do IFMG Campus Sabará.

Considerando todos os componentes curriculares, buscamos, virtualmente, por meio de contato telefônico e presencialmente, por instituições públicas e privadas, bem como espaços públicos. Investigamos sobre a estrutura, as possibilidades de abordagens e a predisposição dos gestores dos espaços em formar parcerias com a escola com vistas a contribuir para os processos formativos dos estudantes.

Nos contatos junto a instituições públicas e privadas, apresentamos a proposta de trabalho e de parceria, os cursos que o *Campus* oferece e explicamos que interessam quaisquer possibilidades de abordagens educacionais capazes de contemplar conteúdos concernentes às disciplinas de formação geral e técnica, de forma interdisciplinar e integrada e de forma específica.

Para a definição de quais espaços integrariam os produtos educacionais e quais informações de cada um deles comporia as ferramentas, tecemos questionamentos como:

- a) a instituição tem interesse em formar parceria com a escola?
- b) com o que a instituição trabalha ou qual é o seu ramo de atividade?
- c) que produtos ou serviços oferece?
- d) a quais setores os visitantes podem ter acesso monitorado ou guiado?
- e) quais tipos de informações, ou atividades, podem ser compartilhadas (exemplos: oficinas, palestras, acervos, documentos, desporto, artísticas, culturais, históricas, geográficas, gestão, organizacionais, financeiros, logísticas, tecnologias da informática e da comunicação, técnicas e tecnologias de produção e de serviços, entre outros)?
- f) algum membro da equipe pode guiar os visitantes, explicar sobre os espaços e as atividades e responder questionamentos?
- g) como é a estrutura física e quais podem ser acessados (espaços cobertos, ao ar livre, sanitários, bebedouros, espaços para lanches, sala de convenções ou outro espaço para reunir o grupo)?
- h) qual o número de estudantes pode ser recebido em uma visita?
- i) quais são as formas e critérios para agendamento de atividades?

Quanto aos espaços públicos, como ruas, parques e praças, foram mapeados inicialmente apenas alguns deles. Entendemos que são variadas as possibilidades de abordagens, por isso identificamos suas características principais e identificamos algumas potencialidades. Na primeira edição foram sugeridos espaços como: praça para práticas esportivas e de lazer; ruas e localizações específicas de obras,

edificações e monumentos históricos, artísticos e culturais, a exemplo de chafarizes, do Marco de Sesmaria e de igrejas.

Foram descartados da integração dos produtos os espaços que demonstraram desinteresse, aqueles cujas estruturas não comportam visitas de grupos, os que não oferecem condições adequadas de segurança a estudantes, os lugares cujos responsáveis deixaram de expressar a autorização para a divulgação de imagens e de informações no prazo acordado para viabilizar a publicação.

Os espaços não incluídos neste primeiro momento poderão aderir à proposta no futuro e passar a compor as novas edições, tanto aqueles já contatados quanto outros que ainda não receberam o nosso convite. Os produtos serão atualizados conforme haja necessidade ou demanda. As propostas de adesão poderão ocorrer por iniciativa dos pesquisadores, dos espaços, ou por indicações. Nos produtos estão especificados endereços eletrônicos para contato e *hiperlinks* que direcionam para um formulário do Google, podem ser solicitadas análises para novas integrações.

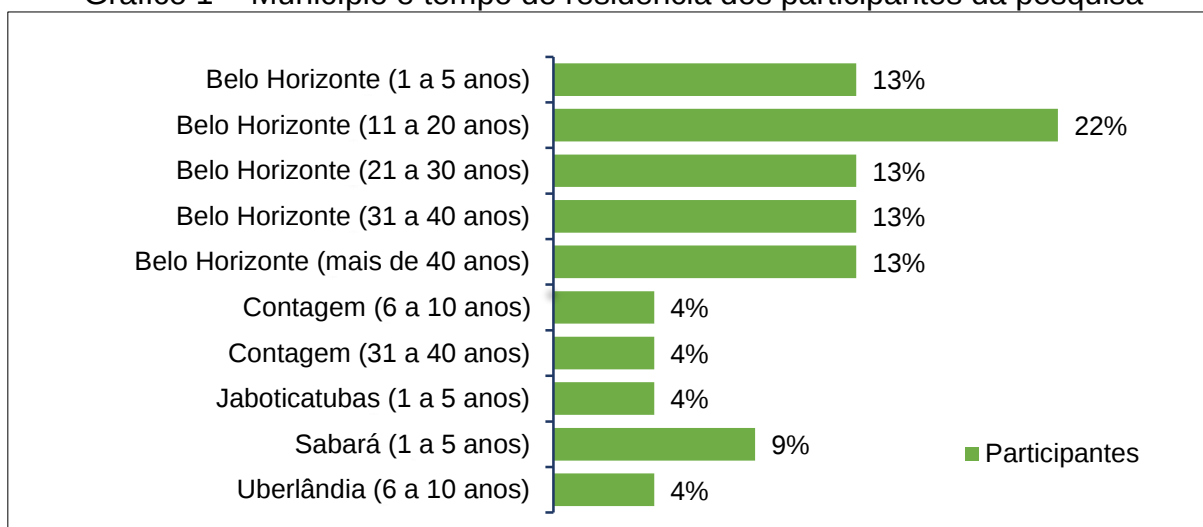
Neste capítulo dialogamos acerca do percurso metodológico das etapas de construção da pesquisa. Na seção seguinte, apresentaremos os resultados da investigação junto aos participantes e analisaremos as informações, detalhando os procedimentos metodológicos adotados.

6. RESULTADOS E ANÁLISE DA PESQUISA JUNTO AOS DOCENTES

As respostas ao questionário, quando relacionadas, nos ajudaram, entre outras coisas, a inferir se a imersão dos participantes no contexto local e se o conhecimento que possuem sobre os espaços físicos e a história do município de Sabará são suficientes para subsidiar a proposição de Atividades em Campo (AC) no município. Além disso, possibilitou a identificação dos principais percalços quanto à efetivação dessas práticas, a fim de propormos um conjunto de estratégias capazes de mitigar ou minimizar os possíveis problemas.

Iniciando nossa investigação, tendo em vista os propósitos mencionados, perguntamos, nas questões 1 e 2, qual o município de residência e há quanto tempo o participante encontra-se em seu atual endereço. Como se observa no Gráfico 1, apenas 9% deles (2 entre os 23) residem em Sabará, há 5 anos ou menos. A maioria (74% ou 17 pessoas) habita Belo Horizonte. Outros 17% (4 pessoas) residem em outros municípios da região metropolitana ou mais distantes.

Gráfico 1 - Município e tempo de residência dos participantes da pesquisa



Fonte: elaborado pela autora (2022). Dados da pesquisa.

A fim de compreender melhor a relação entre o local e tempo de residência, o tempo de atuação no Campus, o quanto conhecem os espaços físicos do município e o quanto sabem sobre sua história (questões 1, 2, 4, 6 e 7, respectivamente), relacionamos essas questões considerando o conjunto de respostas de cada participante, como se confere no Quadro 3.

Quadro 3 - Participantes que conhecem bem ou muito bem a história e os espaços de Sabará

1 – Município de residência	2 – Tempo de residência (anos)	3 – Área acadêmica	4 – Tempo no IFMG- Sabará?	5 – Média de AC	6 – O quanto você conhece sobre a história de Sabará?	7 – O quanto você conhece os espaços físicos de Sabará?
Belo Horizonte	31 a 40 anos	Gestão e Negócios	9 anos ou mais	1 vez ao ano	2 - conheço pouco	3 - conheço bem
Belo Horizonte	mais de 40 anos	Formação Geral	entre 5 e 8 anos	3 vezes ou mais ao ano	2 - conheço pouco	3 - conheço bem
Belo Horizonte	31 a 40 anos	Controle e Processos Industriais	entre 5 e 8 anos	3 vezes ou mais ao ano	3 - conheço bem	2 - conheço pouco
Belo Horizonte	1 a 5 anos	Formação Geral	entre 1 e 4 anos	1 vez ao ano	4 - conheço muito bem	2 - conheço pouco

Fonte: elaborado pela autora, 2022. Dados da pesquisa.

Constatamos que dos 4 docentes que relataram conhecer bem ou muito bem um ou outro dos aspectos abordados, 3 atuam no IFMG Campus Sabará há 5 anos ou mais e residem em Belo Horizonte, capital mineira e limítrofe com Sabará, há mais de 30 anos. O outro mora na Capital há menos de 5 anos, tempo que coincidente com a sua atuação no Campus.

Este afirmou conhecer muito bem os aspectos históricos de Sabará, o que pode ter explicação em sua formação acadêmica em História, entretanto, admitiu conhecer pouco os seus espaços.

Todos os demais (cerca de 87%), mesmo aqueles que habitam a vizinha Belo Horizonte há mais tempo, admitiram conhecer pouco ou muito pouco, tanto a história quanto a geografia de Sabará, como se pode averiguar no Gráfico 2 e no Gráfico 3. Apenas 2 residem nesta cidade, mas ambos há 5 anos ou menos, e apenas 1 atua há mais de 5 anos no Campus.

Esses dados, quando comparados a outras questões, reforçam a nossa percepção de que um maior tempo de inserção na realidade local e na instituição favorecem o conhecimento acerca do espaço circundante e o estreitamento das relações com o lugar.

A maioria desses profissionais estão em mobilidade pendular, ou seja, deslocam-se diariamente em um movimento de ida e volta, do município de residência a Sabará, onde trabalham.

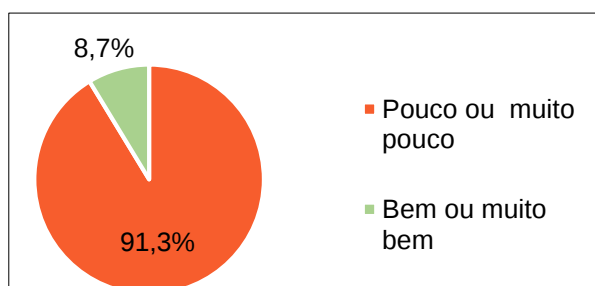
Nosso entendimento é que o tempo e as oportunidades disponíveis para que possam vivenciar o lugar, conhecer o município e suas potencialidades, construir

laços de pertencimento e afetividade tornam-se restritos diante de múltiplas demandas e do fato de não terem tempo para se integrarem ao lugar.

Como podemos constatar a partir da observação do Gráfico 2 e do Gráfico 3, mais de 90% dos participantes conhecem pouco ou muito pouco a história e os ambientes municipais.

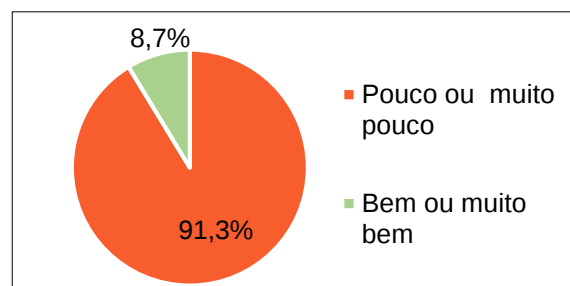
Callai (2017) nos ensina que é importante estudar o lugar, conhecer suas potencialidades e fragilidades para poder agir de forma consciente em sua realidade. É preciso compreendê-lo para interpretar sua história e as coisas que nele acontecem.

Gráfico 2 - O quanto você conhece sobre a história de Sabará? (Percentual de docentes)



Fonte: elaborado pela autora (2022). Dados da pesquisa.

Gráfico 3 - O quanto você conhece os espaços físicos de Sabará? (Percentual de docentes)



Fonte: elaborado pela autora (2022). Dados da pesquisa.

Reconhecemos, entretanto, que estes não representam fatores determinantes, visto que a aproximação das pessoas em relação ao município e sua realidade pode ser facilitada pelo fato de a cidade ser o sítio da instituição de trabalho; pela proximidade dos municípios na região metropolitana, residência da maioria, com raízes históricas entrelaçadas, e pelas tecnologias da informação.

Para ampliarmos nosso entendimento sobre as variáveis que podem influenciar a proposição dessas atividades em espaços externos à escola, analisamos conjuntamente as questões 3, 4, 5 e 12, onde indagamos, respectivamente, sobre as áreas de atuação e o tempo de atuação no IFMG Campus Sabará, as médias anuais de oferta de AC em espaços em geral e em Sabará.

Primeiramente, tomamos as questões 3 e 5 e dividimos o número anual de AC declaradas pelos docentes de cada área pelo número de participantes da pesquisa, também em cada área.

A área Formação Geral teve mais participações na pesquisa e o maior número (5, ou seja, mais de 55%) de declarações de não realização desse tipo de atividades, seguida pela área de Informática e Comunicação (40%).

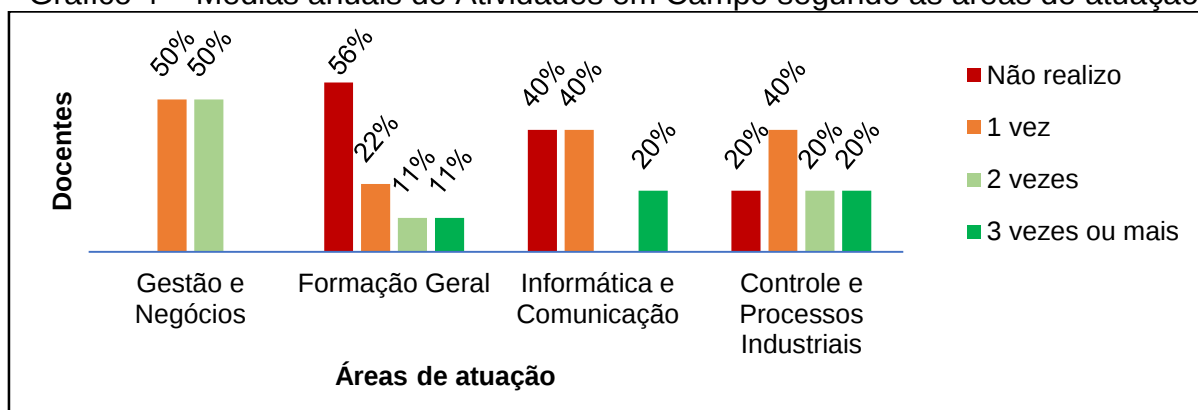
Verificamos, na Tabela 2 e no Gráfico 4, que Gestão e Negócios informou a média anual de atividades mais elevada (1,5), seguida por Controle e Processos Industriais (1,4), Informática e Comunicação (1) e Formação Geral (menos de 1).

Tabela 2 - Médias anuais de Atividades em Campo segundo as áreas de atuação

Área de Atuação	Número de docentes segundo a frequência anual de realização de AC				Nº de Docentes	Média de AC por docente
	Não realizo	1 vez	2 vezes	3 vezes ou mais		
Gestão e Negócios	0	2	2	0	4	1,50
Formação Geral	5	2	1	1	9	0,78
Informática e Comunicação	2	2	0	1	5	1,00
Controle e Processos Industriais	1	2	1	1	5	1,40
Totais	8	8	4	3	23	1,09
	35%	35%	17%	13%	100%	

Fonte: elaborado pela autora (2022). Dados da pesquisa.

Gráfico 4 - Médias anuais de Atividades em Campo segundo as áreas de atuação



Fonte: elaborado pela autora (2022). Dados da pesquisa.

A fim de compreendermos melhor essas informações, recorremos aos questionamentos sobre os fatores limitantes à proposição das visitas, a serem tratados adiante. Descobrimos que a escassez de instituições com programas de visitas foi apresentada como entrave para a maioria das áreas e a ausência de grandes empresas na área de tecnologia foi mencionada especialmente pelos profissionais da área de Informática e comunicação.

Chamou-nos atenção o fato de 35% dos participantes declararem não realizar AC e entre os demais predominar a menor oferta anual, ou seja, 1 vez. É crucial para essa pesquisa entender os motivos pelos quais essas práticas são pouco adotadas e tais razões são apontadas a seguir.

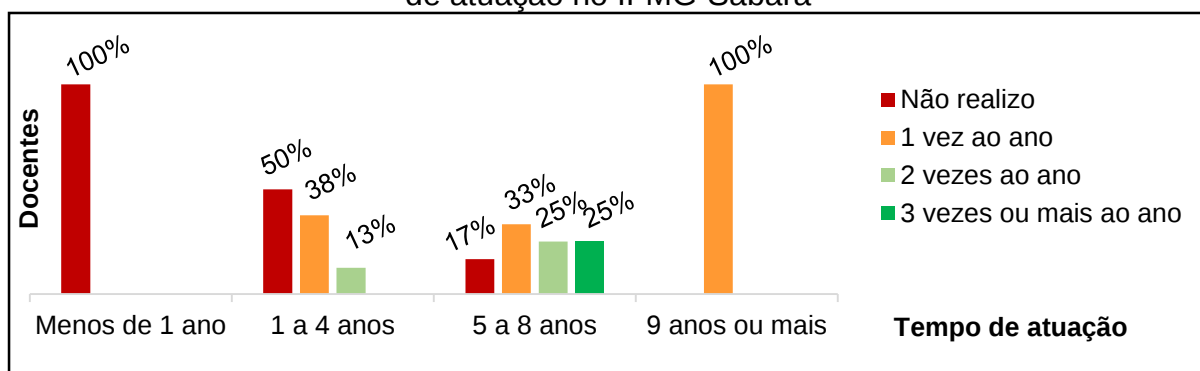
Relacionamos os dados sobre a frequência anual dessa prática (questão 5) com o tempo médio de atuação no *Campus* (questão 4) e, notamos que o tempo de inserção na instituição interfere na quantidade de proposições das visitas a espaços fora da escola.

Salientamos que nossa pesquisa ocorreu em período de pandemia por Covid 19, com restrições de encontros presenciais, o que impacta diretamente a oferta do tipo de atividade da qual tratamos neste estudo. Diante disto, a fim de evitar que os resultados fossem mais afetados, o questionamento exposto na quinta questão do formulário de pesquisa, sugere a desconsideração do tempo de restrições sociais.

Entre os 23 participantes, 2 estão no *Campus* há menos de um ano; 8, entre 1 e 4 anos; 12 atuam entre 5 e 8 anos e 1 há 9 anos ou mais. A média do número de práticas anuais declarado por docentes em uma mesma faixa temporal de atuação, mostra que os menores quantitativos de adesões às AC coincidem com um menor tempo de docência no *Campus* Sabará.

No Gráfico 5, verificamos que a totalidade daqueles que atuam há menos de 1 ano e metade daqueles que estão há 4 anos ou menos no *Campus* declararam não realizar AC.

Gráfico 5 - Médias anual de realização de Atividades em Campo segundo o tempo de atuação no IFMG-Sabará



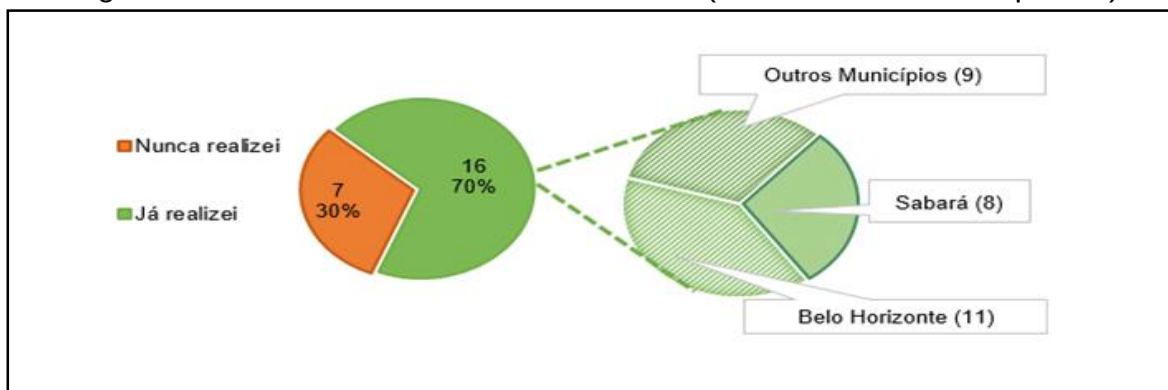
Fonte: elaborado pela autora (2022). Dados da pesquisa.

Quando, na questão 12, indagamos se já foram realizadas AC com os estudantes do IFMG-Sabará e em quais municípios, 7 docentes (30%) afirmaram nunca ter constituído a prática, reforçando as informações registradas a partir da questão 5. Outros 16 (70%) já conduziram os estudantes a visitas.

Sabará aparece como um dos lugares já visitados por oito profissionais, Belo Horizonte incide 11 vezes e outros municípios, em 9 respostas. Ou seja, apenas metade desses 16 docentes já realizou alguma atividade em espaços não escolares

de Sabará. Se considerarmos a totalidade dos participantes (23), constatamos que apenas 35% já realizaram alguma atividade em espaços não escolares do município onde se localiza a instituição.

Gráfico 6 - Já realizou Atividades em Campo com as turmas com as quais você geralmente atua no IFMG Sabará? Onde? (Permitidas várias respostas)



Fonte: elaborado pela autora (2022). Dados da pesquisa.

Ao analisar a relação entre o tempo de atuação no *Campus* (questão 4) e os locais de realização de visitas (questão 12), verificamos que, de modo geral, predominam as escolhas por Belo Horizonte e outros municípios para as atividades em espaços não escolares, mesmo entre os profissionais atuantes há mais de cinco anos no *local*.

É válido destacar que, entre as oito pessoas que já conduziram AC em Sabará, apenas uma atua a menos de cinco anos no *Campus*. Esses números, apresentados a seguir, na Tabela 3, sugerem que com mais tempo de inserção no local, os docentes podem tornar-se mais predispostos a promover visitas no município, possivelmente por ampliarem seus conhecimentos sobre ele.

Tabela 3 - Relação entre o tempo médio de atuação no Campus Sabará e municípios de oferta de Atividades em Campo

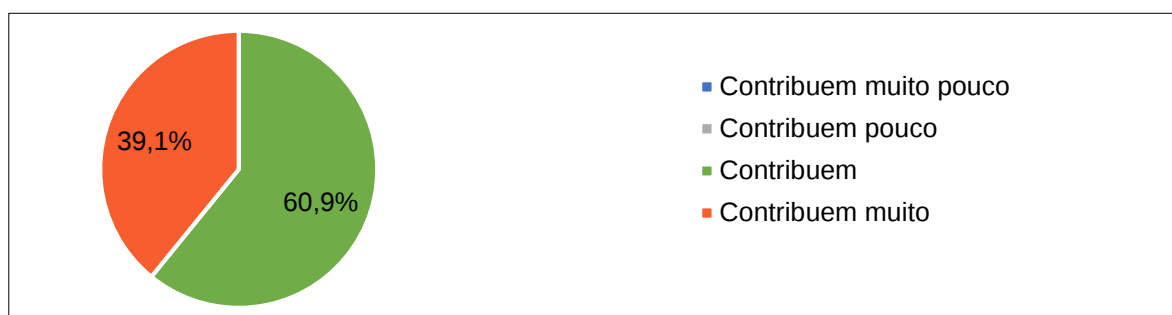
Tempo de atuação no IFMG-Sabará	Município de realização de Atividade em Campo - Incidência nas respostas								Total de docentes	
	Sabará		Belo Horizonte		Outros		Nenhum (não realizo)			
Menos de 1 ano	0	0%	0	0%	0	0%	2	9%	2	9%
1 a 4 anos	1	4%	4	17%	2	9%	4	17%	8	35%
5 a 8 anos	6	26%	7	30%	7	30%	2	9%	12	52%
9 anos ou mais	1	4%	0	0%	0	0%	0	0%	1	4%
Total	8	35%	11	48%	9	39%	8	35%	23	100%

Fonte: elaborada pela autora (2022). Dados da pesquisa.

Para prosseguirmos, retomamos a Tabela 2, apresentada e analisada anteriormente, e recuperamos os dados que revelam uma adesão bastante modesta às AC por docente, em média de 1,09 ao ano, com cerca de 35% de não adesão à prática e cerca de 35% declarando a menor média anual da atividade, ou seja, uma vez ao ano.

Rememoramos as informações para dizer que, como confirma o Gráfico 7, apesar desses quantitativos, todos os participantes reconheceram que as AC como ferramenta metodológica contribuem ou contribuem muito para o processo de ensino-aprendizagem e para a formação integral dos estudantes, o que está entre as concepções e os princípios da Educação Profissional e Tecnológica (BRASIL, 2007).

Gráfico 7 - O quanto as AC, como ferramenta metodológica, contribuem ou poderiam contribuir para facilitar o processo de ensino-aprendizagem e a formação integral dos estudantes? (Percentual de docentes)



Fonte: elaborado pela autora (2022). Dados da pesquisa.

Confirmada a sua importância, desafiamo-nos a identificar e compreender melhor os fatores de desestímulo às atividades em espaços não escolares, uma vez que nosso trabalho vislumbra propor estratégias de fomento às AC em escala local. Nessa missão, nos ajudam as questões 9, 10, 11, 13, 14 e 15, associadas ao conjunto do questionário de pesquisa.

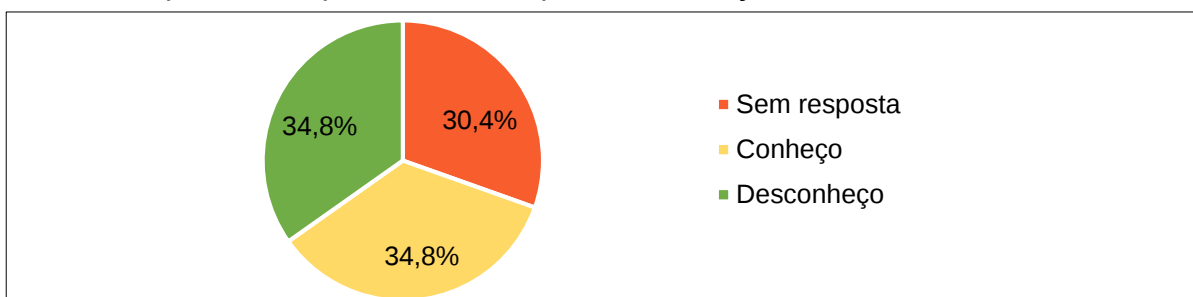
A primeira situação investigada na tentativa de identificar eventuais entraves foi a acessibilidade e a qualidade das orientações documentais que subsidiam a organização das visitas técnicas, aqui tratadas como Atividades em Campo (AC).

Atualmente, o instrumento norteador dessas visitas é uma página no site eletrônico do IFMG Campus Sabará (<https://www.ifmg.edu.br/sabara/ensino-pesquisa-e-extensao/ensino-1/visitas-tecnicas>) contendo um conjunto de orientações e exigências para que as visitas possam ocorrer, bem como um fluxograma das etapas e procedimentos.

Nessa perspectiva, perguntamos na questão 9 se tais orientações são conhecidas. Lembramos que esta pergunta foi acrescentada ao questionário após identificarmos sua necessidade a partir da fase de teste, uma vez que um ou mais participantes da pesquisa demonstraram não estarem muito familiarizados com as informações.

Desta maneira, 7 (34%) docentes, que preencheram o formulário na primeira fase, não tiveram acesso à pergunta e, portanto, a categoria “sem resposta” no Gráfico 8 os representa. Entre os demais, 8 (34,8%) conhecem e 8 (34,8%) desconhecem as normas e orientações.

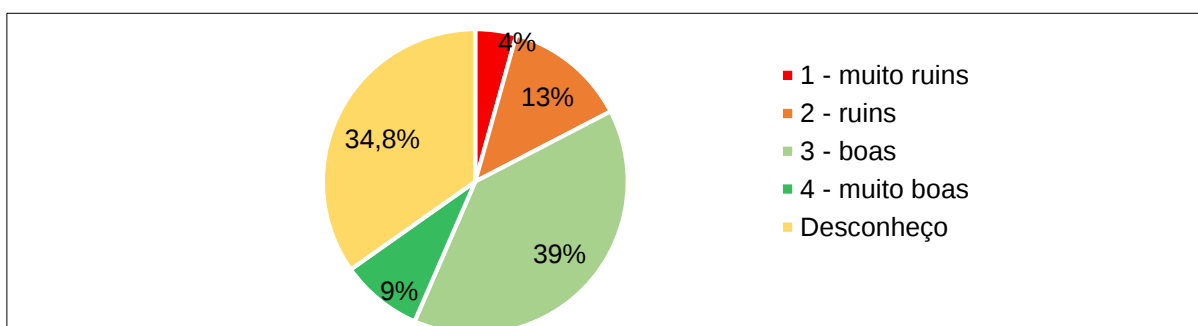
Gráfico 8 -Você conhece as orientações, disponíveis no site do Campus Sabará, quanto aos procedimentos para a realização de visitas técnicas?



Fonte: elaborado pela autora (2022). Dados da pesquisa.

Complementarmente, procuramos saber, na questão 10, sobre a qualidade do instrumento norteador (facilidade de acesso, clareza, fluxos e documentos). Como se pode conferir no Gráfico 9, do total de participantes, 4 (17%) as consideram ruins ou muito ruins e 11 (48%) as classificam como boas ou muito boas em relação aos aspectos supracitados.

Gráfico 9 - Quanto às orientações para a realização de visitas técnicas no IFMG (acesso à informação, clareza, fluxos, documentos) atribua uma nota de 1 a 4



Fonte: elaborado pela autora (2022). Dados da pesquisa.

Apesar de as orientações serem aprovadas pela maioria, um percentual importante de pessoas não as conhecem e ou as classificam como ruins ou muito ruins. Juntos, estes somam 51,8%.

Considerando que mais de 30% dos docentes não conhecem o instrumento norteador, entendemos que é importante a proposição de estratégias para otimizar sua divulgação. Já pensando naqueles que o avaliam como ruim ou muito ruim, compreendemos que é preciso averiguar os aspectos que necessitam de melhorias a fim de que o documento contemple as necessidades dos usuários.

Nesse sentido, solicitamos na questão 11, de forma não obrigatória, o apontamento de melhorias necessárias às orientações para a realização de visitas técnicas. As respostas mostraram que algumas pessoas confundiram a pergunta, que se tratava do instrumento de orientação das visitas, e responderam considerando aspectos da realização das atividades.

Desta forma, percebemos que muitas impressões negativas estavam relacionadas às normas para o planejamento, organização e execução das atividades e não ao documento de orientação. Ainda assim, todas as respostas agregam muito para a pesquisa, confirmando outras questões propostas.

Foram externadas insatisfações quanto às exigências e tramitações para a autorização das visitas, aos prazos longos exigidos para o planejamento, à logística de organização e recursos para o transporte. Quanto ao documento de orientação, foi apontada a necessidade de dar a ele mais publicidade e de construir um fluxograma.

Na Tabela 4, a seguir, notamos que burocracia, fluxos e transporte são as palavras que mais apareceram na pesquisa como aspectos a serem melhorados para a realização de atividades em espaços não escolares.

Tabela 4 - Em quais aspectos as orientações para a realização de visitas técnicas devem ser melhoradas?

Contagem de palavras exatas ou similares que apareceram nas respostas	
Burocracia	4
Prazo	4
Fluxo	2
Transporte	2
Fluxograma	1
Recursos	1
Publicização	1
Nenhum	1
Total de respostas	10
Em branco	13

Fonte: elaborado pela autora (2022). Dados da pesquisa.

Com o intuito de identificar os motivos pelos quais Belo Horizonte e outros municípios são mais contemplados com AC do que os espaços de Sabará, o que nos confirma a Tabela 3 analisada anteriormente, indagamos acerca do assunto.

As razões apresentadas, na questão 13, para a opção por outros municípios em detrimento a Sabará são múltiplas e cada docente pôde mencionar mais de uma. Por isso, decidimos agrupá-las em cinco categorias, expostas na Tabela 5, segundo suas similaridades.

A existência ou oferta, em outros municípios, de mais possibilidades para a realização de atividades envolvendo a disciplina foi a alternativa mais apontada, aparecendo em 10 respostas, ou seja, 43%.

Empatadas em 2ª posição, cada uma aparecendo 8 (35%) vezes, estão a possibilidade de apresentar aos estudantes lugares novos e o fato de os docentes conhecerem melhor outros municípios, contatos e empresas localizadas em outras cidades, o que favorece ou pode favorecer visitas fora de Sabará

Para 6 pessoas (26%) é mais comum encontrarem em outros municípios a predisposição dos espaços para receberem visitas de estudantes, oferecendo programas de visita, disponibilidade de agenda, infraestrutura e logística.

Tabela 5 - Tomando Sabará como referência, quais motivos o fariam optar por espaços de outros municípios para realizar AC?

Respostas agrupadas em categorias, segundo as suas similaridades	Incidência nas respostas	Percentual do número de respostas (23)
Oferta de atividade ou conteúdo que atenda à disciplina	10	43%
Proporcionar atividades e espaços diferentes / Ampliação de discussão, comparações e/ou necessidade específica de outras localidades.	8	35%
Conhecer melhor outro(s) municípios; conhecer empresas na área da disciplina; possuir contatos	8	35%
Predisposição a visitas; programas de atividades educativas; disponibilidade; infraestrutura; logística; facilidade de agendamento	6	26%
Existência de empresas grandes na área de Tecnologia da Informação	2	9%

Fonte: elaborado pela autora (2022). Dados da pesquisa.

Dois participantes (9%) expuseram que desconhecem, em Sabará, grandes empresas da área de Tecnologia da Informação onde possam conduzir atividades. Neste caso, chamamos à reflexão sobre a possibilidade de empresas menores

também serem consideradas, especialmente inclusive envolvendo outras áreas do conhecimento. Assim, as visitas seriam realizadas a fim de conhecer a realidade, as necessidades e as demandas dos locais, vislumbrando a proposição de soluções para os problemas encontrados, a intervenção consentida e a melhoria dos serviços, contribuindo para a aproximação entre a escola e o lugar e para o fortalecimento da economia local.

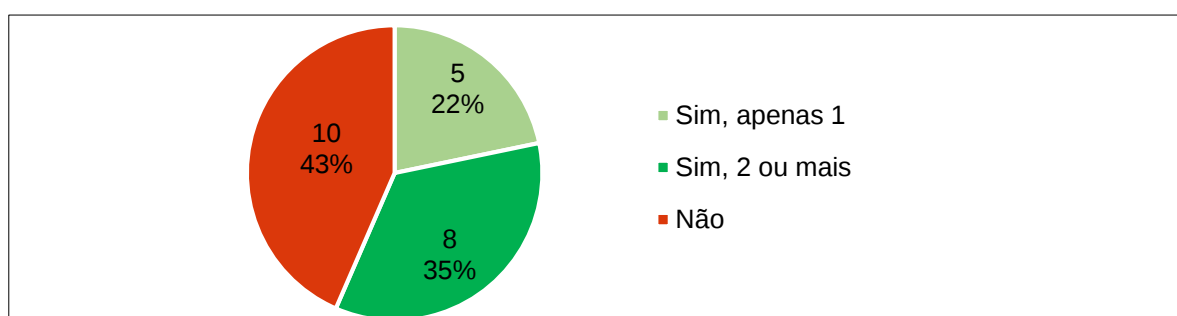
Para tornar o nosso diagnóstico mais assertivo quanto aos desafios para oferta de Atividades em Espaços Não Escolares de Sabará, sondamos, por meio da questão 14, se os participantes da pesquisa conhecem algum espaço para onde possam conduzir os estudantes a AC envolvendo suas disciplinas e quais são eles.

A maioria dos docentes (10 ou 43%) assumiram não conhecer lugares viáveis para visitas, 5 (22%) conhecem apenas 1 lugar e 8 (35%) conhecem 2 ou mais.

A empresa Anglo Gold é o espaço mais conhecido, sendo citado 5 vezes. O Centro Histórico o segue em segunda posição, com quatro incidências.

Lugares como escolas, museus, parques e o bairro Pompéu apareceram cada um em 2 vezes. Já o Teatro Municipal, igrejas, Aterro Sanitário, parques, bairro de Marzagânia, Quinta dos Cristais, pequenas empresas, APAE, Praça de Esportes, campo de futebol, academia, foram mencionados em apenas 1 vez.

Gráfico 10 - Você conhece espaços do município de Sabará que podem propiciar visitas técnicas (AC) para a sua(s) disciplina(s)?



Fonte: elaborado pela autora (2022). Dados da pesquisa.

Na composição dos textos dessas respostas, foram indicados alguns entraves para visita a espaços sabarenses como estrutura insuficiente para receber os estudantes, incompatibilidade de agendas, pouca receptividade nos locais, dificuldade em contratar transportes e em fazer contato com os responsáveis por empresas para agendar visitas.

Alguns desses desafios ressurgem, quando, na questão 15, solicitamos que se mencionassem dificuldades ou razões de desestímulo à realização de AC, tanto em Sabará quanto em outros municípios. Veja a Tabela 6 a seguir:

Tabela 6 - Principais dificuldades ou razões de desestímulo à realização de AC com as turmas de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFMG Campus Sabará, em Sabará e em outros municípios

Dificuldade	Incidências nas respostas	Percentual do número de respostas (23)
Transporte	9	39%
Fluxo burocrático / Fluxo invertido das etapas da visita (agendar para depois autorizar o pagamento das despesas)	5	22%
Agendas / horários incompatíveis (docentes, aulas, reposições, locais de visitação)	4	17%
Falta de tempo para atividades e/ou com as turmas	3	13%
Organizar todo o processo (do planejamento à execução) / Repetir todo o processo para várias turmas	3	13%
Inexistência de programas de visitas / receptividade	3	13%
Conhecer espaços / Possuir contatos	2	9%
Indisponibilidade de espaços / demora para liberar visitas	2	9%
Exigência de longo prazo de planejamento	2	9%
Autorizações dos pais/responsáveis	2	9%
Infraestrutura	1	4%
Dificuldade pessoal / disciplina teórica	1	4%
Responsabilidade	1	4%
Atividades pouco comuns na área de TI	1	4%
Professor(a) temporário	1	4%
Não sabe	1	4%

Fonte: elaborado pela autora (2022). Dados da pesquisa.

Nota-se que em 9 (39%) contribuições, a dificuldade, seja logística ou financeira, de se contratar um transporte aparece como um entrave. Em seguida, o fluxo burocrático, desde a proposição à concretização das visitas, é mencionado 5 vezes (22%).

A incompatibilidade de agendas, o que envolve horários de aulas, de reposições, agendas dos locais de realização das atividades, é outro fator importante na opinião de 4 pessoas (17%).

Empatam na 4ª posição, com 3 incidências nas respostas, ou seja, 13%, a necessidade de o proponente organizar toda a logística da atividade do planejamento à execução; o pouco tempo disponível com as turmas; a inexistência de programas de atividades educativas e a pouca receptividade dos espaços.

Alinham-se em 5ª posição, mencionado por 9% dos professores, o pouco conhecimento de espaços viáveis às visitas de contatos desses lugares; a indisponibilidade de espaços e a demora para a liberação das visitas; o longo prazo exigido pela instituição para o planejamento da atividade, a necessidade de obter autorização junto aos responsáveis para que os estudantes (menores de 18 anos em sua maioria) possam participar da visita.

Ainda acerca da questão, a falta de estrutura, dificuldades pessoais, o excesso de responsabilidade, o pouco tempo de atuação no *Campus*, o fato de a prática ser pouco comum na área de atuação são alguns outros pontos levantados, aparecendo 1 vez cada item.

Todas as informações que aparecem explícitas ou implícitas nos formulários, bem como os problemas apurados, desfavoráveis à proposição de Atividades em Espaços Não Escolares subsidiam a construção deste trabalho. Contudo, reconhecemos que algumas questões estão além do alcance desta proposta, em função dos limites inerentes a uma pesquisa de mestrado, como a abrangência e o tempo disponível.

Desta maneira, elencamos as principais questões possíveis de serem tratadas e outras para as quais apresentaremos sugestões ou apontamos como pontos de reflexão e planejamento de ações em âmbito institucional, sem perder de vista o objetivo da nossa proposta, que tem como foco o estudo das possibilidades de utilização de Espaços Não Escolares do município de Sabará pelos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio ofertados pelo IFMG Campus Sabará, de forma a dar mais visibilidade a esses ambientes de aprendizagem.

Em posse dos resultados e após nos debruçarmos em análises e reflexões, trataremos, na seção seguinte, os entraves às Atividades em Campo mencionados pelos docentes e proporemos algumas possibilidades de mitigação, sob o amparo da Teoria do Terceiro Espaço e dos nossos autores de referência.

7. ENTRAVES ÀS ATIVIDADES EM CAMPO E ESTRATÉGIAS DE MITIGAÇÃO

Neste capítulo, abordaremos e analisaremos os principais obstáculos e aspectos de desestímulo às Atividades em Campo relatados pelos participantes da pesquisa e apresentaremos algumas estratégias para a mitigação ou transposição das dificuldades mencionadas. Para isso, nos apoiaremos nas informações obtidas nas etapas da pesquisa e no marco teórico construído.

As discussões a seguir organizam-se em 5 seções, a saber: 7.1. A nomenclatura Visita Técnica; 7.2. Recursos, transporte, prazos, fluxo burocrático e invertido das etapas da visita técnica; 7.3. Orientações para visitas técnicas, divulgação e acesso à informação; 7.4 Pouco conhecimento histórico e geográfico do município de Sabará; ausência de rede de relacionamentos; falta de receptividade; dificuldades para a organização da atividade, para a negociação de horários com outros docentes e para reposições de aulas; 7.5. Responsabilidade com menores, autorizações de responsáveis, dificuldades pessoais, prática pouco comum na área, atuação docente temporária.

Tratamos como importantes todos os apontamentos e os agrupamos, não segundo os percentuais de incidência, mas segundo as suas afinidades e aos tipos de sugestões de estratégias mitigadoras.

7.1. A nomenclatura Visita Técnica

Iniciamos abordando uma questão que, apesar de não ter sido mencionada pelos participantes da pesquisa, exige uma reflexão e que este trabalho não pode deixar de contemplar: a nomenclatura Visita Técnica.

A teoria do Terceiro Espaço (TE) na concepção de Zeichner (2010), rejeita hierarquizações entre teoria e prática, entre disciplinas ou áreas do conhecimento, entre conhecimento sistematizado e o conhecimento socialmente construído. Entende-se que todos eles se conectam e se complementam.

A expressão Visita Técnica, entretanto, alude à atividade em espaço externo à escola com cunho técnico vinculado ao mundo do trabalho. Percebe-se no quadro 2, anteriormente analisado, que não há consenso de concepção entre os *campi* do IFMG. Alguns deles deixam claro que a atividade deve promover a interação entre estudantes e empresas, o mundo do trabalho.

Citamos autores como Santana, Oliveira, Oliveira e Batista (2019) que, da mesma forma, entendem a Visita Técnica como o contato entre o público envolvido e as empresas, o mercado produtivo e o mundo do trabalho.

Entendida desta forma, a Visita Técnica pode privilegiar áreas do conhecimento e limitar as possibilidades e abordagens que uma atividade em espaço não escolar pode propiciar. Essa compreensão se distancia do entendimento de formação ampla dos sujeitos, apregoada como pressuposto da EPT e amplamente debatida por autores como Ramos (2008), Ciavatta (2014), Frigotto (2003), Saviani (1989).

Como estratégia de mitigação sugerimos a alteração da nomenclatura, de “Visita Técnica” para “Atividades em Campo” ou “atividade educativa em espaço não escolar”, e a ampliação conceitual da prática, ou, na possibilidade de manter a nomenclatura tradicional, redefinir seu conceito a fim de suprimir a hierarquização, aludida pelo termo, entre disciplinas técnicas e de formação geral.

7.2. Recursos, transporte, prazos, fluxo burocrático e invertido das etapas da visita técnica

A dificuldade, seja logística ou financeira, de se contratar um transporte aparece como um entrave em 9 (39%) contribuições docentes para esta pesquisa. Em seguida, o fluxo burocrático, desde a proposição à concretização das visitas, é mencionado 5 vezes (22%).

Ao serem identificadas tais insatisfações dos docentes, agendamos uma reunião virtual com o atual responsável pela organização das chamadas Visitas Técnicas para obtermos mais informações.

O servidor que responde atualmente pela organização dessas demandas atua como Técnico em Assuntos Educacionais no Núcleo de Apoio Educacional, submetido diretamente à Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão.

No referido encontro virtual, realizado no dia 23 de junho de 2022, às 19 horas, solicitamos esclarecimentos acerca do processo de planejamento, agendamento e execução de visitas. Questionamos por qual motivo as visitas vinculam-se ao Ensino e não à Extensão, como ocorre em outros *campi*; como os recursos para visitas e transporte são planejados e qual a procedência deles; como se procede a contratação de transportes e qual é a real prazo de antecedência para a solicitação de visitas, uma vez que o texto de orientação informa 30 dias e o fluxograma informa 90 dias.

O servidor nos esclareceu que anteriormente as Visitas Técnicas vinculavam-se à Extensão. Entretanto, mudou para o ensino em um processo de reorganização com as diretorias de Ensino e Geral. Estas entenderam que sediar no ensino seria mais adequado. Hoje, o Núcleo de Apoio Educacional (NAE) é responsável por acolher as solicitações de visitas técnicas e providenciar a sua tramitação.

O tempo mínimo para a solicitação da atividade, de acordo com o servidor, é de 30 dias, conforme estabelece o texto de orientação. O fluxograma que apresenta a informação de 90 dias está desatualizado no sítio eletrônico e precisa ser corrigido. Este era o prazo praticado em anos anteriores. A definição do tempo é uma necessidade para se cumprirem os fluxos e é uma exigência da Diretoria de Administração e Planejamento (DAP).

Alguns participantes da pesquisa podem ter olhado para o fluxograma ou para experiências em anos anteriores ao considerarem que o prazo de antecedência mínima para apresentar o planejamento da Atividades em Campo é muito longo.

Para identificar se a percepção dos participantes de que os fluxos são burocráticos e de que há inversão das etapas de agendamento da visita para, posteriormente, saber se haverá recursos, consultamos as definições, atualizadas em 26 de março de 2021 e expostas no sítio eletrônico do *Campus* (IFMG, 2020). Apresentamos, a seguir, resumidamente, as etapas definidas e os seus respectivos responsáveis.

O proponente:

- a) planeja o lugar; a turma, o horário e faz contato com o espaço desejado e agenda a atividade em campo;
- b) planeja os custos;
- c) faz contato com a Coordenação de Curso e com os docentes cujas disciplinas sejam impactadas pela atividade, para construírem juntos uma proposta, identificar possibilidades de envolver outras disciplinas e se haverá necessidade de reposições de aulas;
- d) preenche a proposta para visita técnica em formulário próprio e entregá-la com antecedência mínima de 30 dias da visita;
- e) encaminha a planilha com os dados dos estudantes (nome completo, RG e CPF) para o Núcleo de Apoio Educacional (NAE), com antecedência mínima de 30 dias da visita;

- f) antes de embarcar, apresenta uma lista de estudantes ao responsável pelo transporte;
- g) solicita à coordenação de curso que comunique ao NAE e à Coordenação de Ensino o seu parecer acerca da proposta, por correio eletrônico e em até 5 dias.
- h) providencia autorizações dos responsáveis pelos estudantes menores de 18 anos;
- i) acompanha os estudantes em todas as etapas da atividade;
- j) prepara a lista de presença e recolhe as assinaturas dos participantes;
- k) constrói e entrega ao NAE um relatório da visita técnica, com todas as informações solicitadas, por correio eletrônico, em até 15 dias após a prática.

A Coordenação de curso:

- a) acompanha a solicitação de visita;
- b) contribui para o planejamento da atividade junto aos demais docentes;
- c) emite um parecer acerca da proposta em até 5 dias da solicitação (em caso de parecer desfavorável o proponente deve adequar a proposta).

O NAE:

- a) acolhe a proposta e analisa as condições pedagógicas;
- b) emite, em até 05 dias do parecer favorável da Coordenação de Curso; um parecer favorável ou desfavorável (em caso de parecer desfavorável o proponente deve adequar a proposta);
- c) encaminha a lista de estudantes à Assistência Estudantil para a identificação daqueles que podem receber auxílio em caso de visitas com custos.
- d) consulta a DAP sobre a disponibilidade de recursos caso estes sejam necessários;

A DAP:

- a) analisa a existência de recursos;
- b) procede a cotação e a contratação do transporte, quando necessário e possível.

Verificamos, com base nas informações apresentadas, que o atual fluxo realmente exige que seja realizado o agendamento da atividade para, depois, averiguar a existência de recursos. Caso estes não estejam disponíveis, de acordo com o fluxograma, deve-se adequar o planejamento ou a proposta torna-se inviável.

Além disso, as etapas preveem que o processo seja aprovado por um setor para, posteriormente, ser encaminhado a outro.

Para contornar a questão, foco de insatisfação, sugerimos que o fluxo seja revisto. A proposta poderia passar, concomitantemente, pelo NAE, pela Coordenação de Curso e pela DAP, a fim de dar celeridade ao processo.

Propomos também, dispor a etapa de verificação dos recursos antes do agendamento. Logo, o contato com o espaço pode ser efetuado para que se realize o planejamento, mas o agendamento, de fato, deve ocorrer caso a atividade seja considerada viável, para que não haja necessidade de cancelar a visita, o que pode afetar a agenda e a organização do espaço que abriu as portas à escola, bem como comprometer o conceito e a imagem que se tem da instituição de ensino.

Para que isso seja viável, faz-se necessária uma segunda mudança: a divulgação prévia e atualizada, a cada uso do recurso, do valor destinado às atividades em campo. É interessante publicar uma tabela contendo uma estimativa de valor de mercado para transporte, de acordo com a quilometragem, apenas a fim de que os proponentes tenham, previamente, ciência e possam planejar com base em informações mais consistentes.

Dessa maneira, acreditamos que os fluxos das ações podem ser revistos. Como forma de contribuição, sugerimos o seguinte:

O proponente deve:

- a) contatar previamente o espaço desejado e verificar a possibilidade de receber a visita de estudantes e uma previsão de data;
- b) contatar a Coordenação de Curso e os docentes cujas disciplinas sejam impactadas pela atividade, para construírem juntos uma proposta, identificar possibilidades de envolver outras disciplinas e se haverá necessidade de reposições de aulas.
- c) pesquisar, com o apoio dos docentes envolvidos, as necessidades de recursos para transporte e os custos com alimentação, hospedagem, ingressos, entre outros;
- d) consultar se há recursos disponíveis nas informações divulgadas pela DAP;
- e) caso exista recursos, efetuar o agendamento junto ao espaço;
- f) preencher a proposta para visita técnica em formulário próprio, uma planilha com os dados dos estudantes (nome completo, RG e CPF) e enviar por e-mail, com antecedência mínima de 30 dias da visita, à Coordenação de Curso, ao NAE e à DAP para análises e pareceres;

A Coordenação de Curso deve:

- a) acompanhar e contribuir para o planejamento, juntamente com o proponente e demais docentes cujos horários de aula sejam afetados;
- b) concomitantemente às ações do NAE e da DAP, analisar a viabilidade e emitir um parecer, favorável ou desfavorável (neste caso a proposta retorna ao proponente para revisão), ao proponente, ao NAE e à DAP em até 5 dias do recebimento da proposta preenchida;
- c) acompanhar o andamento da proposta;

O NAE, concomitantemente às ações da Coordenação de Curso e da DAP, deve:

- a) analisar as condições pedagógicas e emitir à Coordenação de Curso, à DAP e ao proponente, um parecer favorável ou desfavorável (neste caso a proposta retorna ao proponente para revisão), em até 5 dias;
- b) encaminhar a lista de estudantes à Assistência Estudantil para a identificação daqueles que podem receber auxílio em caso de visitas com custos;
- c) apoiar, sempre que possível, quanto ao que for solicitado e acompanhar o andamento da proposta.

A DAP deve:

- a) concomitantemente às ações da Coordenação de Curso e do NAE, confirmar a disponibilidade dos recursos e informar a todos os interessados em até 5 dias;
- b) com ambos os pareceres favoráveis, ou seja, da Coordenação do Curso e do NAE, efetuar a cotação do transporte e realizar a contratação;
- c) informar ao proponente, ao NAE e à Coordenação de curso, por e-mail, o equacionamento dessa fase.

Mitigadas essas etapas, o proponente, juntamente com os demais docentes envolvidos, deve:

- a) com o apoio do NAE, mediante solicitação prévia, providenciar, autorizações dos responsáveis pelos estudantes menores de 18 anos;
- b) apresentar uma lista de estudantes ao responsável pelo transporte e ter em mãos as autorizações dos responsáveis, antes do embarque;
- c) acompanhar os estudantes em todas as etapas da atividade;
- d) preparar uma lista de presença e recolher as assinaturas dos participantes;
- e) construir e entregar ao NAE um relatório da visita técnica, com todas as informações solicitadas, por correio eletrônico, em até 15 dias após a prática.

Quanto aos recursos, o Servidor informou que anualmente é construído um plano, pelo Centro de Custos da unidade, no Sistema de Planejamento Participativo do IFMG (SisPLAN). Parte do recurso destinado à Assistência Estudantil é direcionada ao custeio de visitas técnicas, com base em dados de anos anteriores. A DAP do *Campus* também pode destinar parte dos recursos institucionais às atividades.

No ano de 2022 houve uma reserva inicial de 9 mil reais com base em despesas dos anos anteriores ao ano de 2020, visto que com a pandemia do Covid19, neste ano e em 2021 não houve visitas presenciais, ou seja, não houve destinação de recursos para a atividade. Em 2022, apesar do retorno às aulas presenciais, o valor disponibilizado para as atividades, por questão de prioridade, foi redirecionado para a Bolsa Permanência, dada a necessidade de atender a demandas dos estudantes, cujas situações socioeconômicas podem ter sido agravadas com a pandemia.

Com o intuito de elucidar algumas questões relacionadas aos recursos destinados à Assistência Estudantil e aos recursos que podem ser direcionados às visitas, reunimo-nos virtualmente com o responsável pela DAP do *Campus* no dia 30 de junho de 2022, às 11 horas.

No encontro, o servidor informou que a Diretoria de Assuntos Estudantis (DIRAE) do IFMG, vinculada à Pró-Reitoria de Ensino (PROEN), define um bloco de orçamento para o *Campus*. A determinação do valor da Assistência Estudantil baseia-se na renda *per capita* do município onde a unidade se localiza e em critérios socioeconômicos dos estudantes.

Segundo ele, o *Campus* precisa disponibilizar de 1% a 3% do orçamento à Assistência Estudantil e que o responsável pelo centro de custos do setor planeja o quanto deste valor será empregado em visitas técnicas. Explicou ainda que o setor de Ensino também pode repassar parte dos seus recursos à realização destas práticas.

A DAP analisa o planejamento de despesas com transportes e gerencia os recursos destinados a este fim quando depende de firmar contratos. Prioriza a contratação de transporte por pregão institucional e o levantamento de dados pela experiência com o centro de custo (a ata é considerada uma espécie de contrato).

O tempo exigido para a análise de solicitações de transporte é de ao menos 30 dias. Quando se trata de pagamento de ajuda de custos, são necessários 15 dias, desde que haja planejamento prévio no centro de custo.

De acordo com o servidor, o transporte é contratado por demanda. A DAP realiza a cotação e efetua a contratação. A Prefeitura Municipal e um vereador local

costumam dar apoio quanto à demanda por transporte, mas essa ajuda fica condicionada à disponibilidade dos seus transportes para a data solicitada.

Como estratégias para a mitigação dos problemas sugerimos: divulgar anualmente aos docentes os valores destinados à visita e estimular o seu uso; divulgar os valores atualizados após cada utilização de recursos para que todos possam consultar antes de formalizar a proposta de atividade; elucidar aos docentes a tramitação das solicitações de visitas e os prazos exigidos; preservar e fortalecer a parceria junto à Prefeitura Municipal e com a Secretaria Municipal de Educação; estimular a realização de Atividades em Campo em Sabará, sempre que possível, a fim de reduzir despesas com transporte, alimentação e estadia, dada a proximidade entre os espaços e o *Campus*.

7.3. Orientações para Visitas Técnicas, divulgação e acesso à informação

As orientações para as Visitas Técnicas foram alvo de insatisfação por parte de um quantitativo considerável de participantes que as conhecem (17% do total). Quase 35% desconhecem o documento.

Compreendemos que as Atividades em Campo têm um papel muito importante no Terceiro Espaço de aproximação não hierarquizada entre teoria e prática e entre escola e comunidade. Entretanto, para estimular a prática torna-se necessário, antes, aprimorar a sua divulgação e o acesso às informações.

As orientações sobre Visitas Técnicas não ficam em evidência no menu do sítio eletrônico do *Campus*. A atividade vincula-se ao Ensino, diferente de alguns outros *campi*, nos quais as Visitas estão vinculadas à Extensão e aparece em um submenu neste campo. Para acessar as informações no sítio eletrônico do IFMG *Campus* Sabará é preciso: acessar o sítio eletrônico; em “Ensino, Pesquisa e Extensão”, no menu, acionar o *hiperlink* vinculado à palavra “Ensino” e, em seguida, o *hiperlink* vinculado à nomenclatura “Visitas Técnicas” que dá acesso às orientações.

Como estratégia de mitigação para este problema, sugerimos: editar e publicar um documento normativo oficial e único acerca da prática; promover a divulgação da Portaria no sítio eletrônico e entre os servidores; criar uma página específica e um *hiperlink* no menu para facilitar a visualização e o acesso; atualizar no sítio eletrônico o fluxograma de Visitas Técnicas; informar sobre as orientações e estimular a prática em reuniões de acolhimento a docentes ou em encontros pedagógicos.

7.4. Pouco conhecimento histórico e geográfico do município; ausência de rede de relacionamentos; falta de receptividade, predisposição e infraestrutura; dificuldades para a organização da atividade, incompatibilidade de agendas e negociação de horários

A construção e a proposição de estratégias que mitiguem ou minimizem entraves às Atividades em Campo no município facilitando a sua realização, fazem parte dos nossos objetivos específicos e se encaixam perfeitamente nos produtos educacionais que oferecemos e sobre os quais se dedica o capítulo 8: o Mapa/Guia Digital ACaSa Mestre Caetano: atividades em campo na Sabará de Mestre Caetano para a Educação Profissional e Tecnológica Integrada ao Ensino Médio e o Livro Digital ACaSa Mestre Caetano: atividades em campo na Sabará de Mestre Caetano. Ambos reúnem espaços de Sabará possíveis de receberem estudantes para a realização de atividades educativas, o que deverá servir como ferramenta de apoio ao trabalho docente.

Acreditamos que o produto educacional trará melhorias quanto a pelo menos cinco entraves identificados na pesquisa, sejam: o pouco conhecimento acerca do município e de sua história; o pouco conhecimento de espaços e empresas que possam receber grupos para atividades educativas; a indisponibilidade de uma rede de contatos para o agendamento de visitas; a pouca receptividade dos espaços; a organização e o planejamento das atividades, etapas caracterizadas como burocráticas, alongadas e trabalhosas.

Percebemos que mais de 90% do total de docentes conhecem pouco o município e que a maioria conhece nenhum ou apenas um espaço de visitas e suas redes de contatos são restritas.

Chamaram-nos atenção os relatos de que Sabará oferece menos possibilidades para as visitas e que esse fator poderia fazer com que optassem por outros municípios, além de não haver programas de visitas e estrutura para receber os visitantes em locais sabarenses.

Acerca dessas questões, ressaltamos a importância deste trabalho na averiguação das informações em campo, bem como na identificação e localização de espaços para visitas, visto que os docentes assumiram, como constatamos nos gráficos 3 e 10, que conhecem pouco o município e os espaços disponíveis.

Além disso, nossa pesquisa mostrou que para 6 pessoas (26%) é mais comum encontrarem em outros municípios, em comparação a Sabará, predisposição dos

espaços para receberem visitas de estudantes, oferecendo programas de visitas, disponibilidade de agenda, infraestrutura e logística.

Nosso entendimento é que, na ausência de uma ou mais entre essas características, é possível que, a partir da apresentação da proposta de ação e parceria, os administradores possam reavaliar a viabilidade de participação e vir a se organizar melhor para as atividades, mas trata-se de algo que nos escapa.

Os produtos educacionais construídos facilitam também a etapa de planejamento e organização das Atividades em Campo no município de Sabará, pois reúne opções de espaços, informações sobre os parceiros, contatos para agendamentos. Além disso, os responsáveis pela autorização de visitas nos lugares mapeados já estão cientes sobre as práticas e já se dispuseram a receber as atividades educativas.

Ainda tratando de planejamento e organização das práticas, como mencionamos na seção 6, a incompatibilidade de agendas envolve horários de aulas, de reposições, agendas dos locais de realização das atividades. O fator foi apontado como entrave por 3 pessoas (13%), empatando com uma das questões supracitadas, a pouca receptividade dos espaços.

A estratégia que sugerimos para a mitigação é o envolvimento de outras disciplinas no planejamento e execução da proposta. A esse respeito, ressaltamos a importância do desenvolvimento efetivo da interdisciplinaridade, mesmo que esta esteja no horizonte do pensamento, como adverte Ciavatta (2014).

Entendemos, em consonância com autores como Ciavatta (2014), Frigotto (2008) e Ramos (2008), que o processo de ensino-aprendizagem deva ser pesado com foco na interdisciplinaridade, na superação do pensamento fragmentado e no alcance da formação integral dos estudantes.

A interdisciplinaridade, para Ramos (2008), não significa abolir as especialidades das disciplinas e perder em aprofundamento, mas correlacionar os conhecimentos, que na prática, na realidade vivida, estão conectados. As partes constituem um todo indissociável e quando os conhecimentos e teorias são desconectados da realidade eles podem perder o sentido, explica Ramos (2017).

Ferretti (2019) destaca que os estudos e as atividades além dos limites da escola favorecem e podem servir de estímulo à interdisciplinaridade e à integração e assim devem se constituir. Juntamente com Azambuja (2012) e Castrogiovanni (1984), o autor considera que elas devem se constituir como práticas interdisciplinares

e integradoras. Castrogiovanni (1984) defende que as disciplinas, com vistas na aprendizagem, devem se integrar, sendo valorizadas de forma equânime.

A necessidade de o proponente organizar toda a logística da atividade, do planejamento à execução, e o pouco tempo disponível com as turmas também aparece em 3 questionários, ou seja, é considerada um problema por 13% dos participantes.

A esse respeito, reforçamos a importância de reavaliar os fluxos e a rede de apoio para a realização de todas as etapas da atividade. Recomendamos o convite à participação de docentes de outras disciplinas e áreas e a tentativa de promover a interdisciplinaridade. O fluxo que sugerimos na subseção 7.2 pode contribuir para evidenciar os papéis de outros agentes, como o Núcleo de Apoio Educacional, as Coordenações de Cursos e a Diretoria de Administração e Planejamento.

Quanto ao pouco tempo disponível com as turmas, sugerimos o engajamento em propostas coletivas. Enxergamos, como possível desdobramento desta pesquisa, um estudo mais aprofundado acerca da possibilidade de distribuição equânimes dos tempos de aulas entre as disciplinas especificamente nos cursos técnicos de nível médio do IFMG.

A oportunidade de apresentar aos estudantes espaços e/ou realidades que ainda não conhecem aparece com bastante frequência nas respostas, mencionada em 35% dos formulários como motivo para se optar por outros municípios ao se planejar e executar atividades fora da escola.

Sobre isto, chamamos à reflexão se, de fato, os estudantes do IFMG-Sabará conhecem os espaços e suas histórias e características, o quanto conhecem e sob qual perspectiva os veem.

Esse também seria tema para um outro estudo. Entretanto, ressaltamos que podem existir espaços e realidades ainda desconhecidas e outros que, já conhecidos, se examinados sob orientação e outra ótica, podem ser reconhecidos e ressignificados.

Como nos ensina Callai (2017), às vezes conhecemos mais sobre outros lugares do mundo do que sobre o nosso lugar e seu entorno. Acabamos construindo laços e valorizando mais outros espaços.

7.5. Responsabilidade com menores, autorizações de responsáveis, dificuldades pessoais, prática pouco comum na área, atuação docente temporária

Alguns entraves à realização de Atividades em Campo (AC), mencionados pelos docentes, aparecem pontualmente e extrapolam nossas possibilidades de aprofundamento neste trabalho, entretanto consideramos importante abordá-los.

É o caso de questões como: dificuldades pessoais, responsabilidade pelos estudantes, necessidade de providenciar autorizações dos responsáveis para que os menores possam participar de atividades externas à escola, atuação docente temporária e o fato de a prática ser pouco comum na área de atuação do docente.

Apenas um participante da pesquisa mencionou que tem dificuldades pessoais para desenvolver atividades em campo. Foge à nossa proposta a abordagem minuciosa de questões específicas, de cunho pessoal, mas acreditamos que os agentes da escola, ligados ao ensino, podem contribuir para a transposição de dificuldades a partir de relações dialógicas, da escuta, de ações colaborativas e interdisciplinares. Para isso, entretanto, é necessário que os envolvidos estejam dispostos a essas interações e que as necessidades e os limites dos profissionais sejam identificados e mais bem compreendidos.

Reconhecida a relevância das atividades em campo para o processo de ensino-aprendizagem, como verificamos nas respostas ao questionário na seção anterior, faz-se necessário que a comunidade acadêmica utilize com mais frequência essa prática. Isso pode ser potencializado se as responsabilidades e as tarefas de planejamento, organização e execução forem compartilhadas.

Outra questão apontada foi a responsabilidade dos docentes em relação aos estudantes menores de 18 anos, durante todas as etapas da atividade proposta em espaço externo à escola. Relacionada a esse aspecto, foi mencionada como problema, em duas respostas (9%), a necessidade de autorizações dos responsáveis legais para que os estudantes menores possam sair dos limites da escola com acompanhamento docente para o desenvolvimento de atividades educativas.

A Constituição Federal (Brasil, 1988), Art. 37, XXII, § 6º e o Código Civil, Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002, Art. 43, definem que as pessoas jurídicas de direito público, como é o caso do IFMG, respondem pelos prejuízos causados por seus agentes a terceiros. Isso se aplica a ambientes internos e externos à escola, quando os agentes estiverem no exercício de seus papéis.

O Art. 933 do Código Civil, Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002, prevê que essa responsabilidade civil é objetiva, ou seja, independentemente da culpa. Dessa maneira, as pessoas jurídicas de direito público, mesmo isentas de culpa, respondem pelas ações de terceiros que ali estejam.

Podemos inferir que a escola tem responsabilidade civil pelos estudantes confiados à sua guarda durante o horário escolar. Tem obrigações, não só quanto aos serviços prestados, mas quanto aos cuidados e à segurança dos estudantes.

Sem a intenção de nos delongar em discussões sobre questões já legalmente e socialmente consolidadas, avaliamos que a responsabilidade pelos estudantes menores de 18 anos é inerente às atividades realizadas em instituições de ensino que atuam com essa faixa etária.

Não nos cabe, para esse caso, propor alternativas além da orientação de buscar o envolvimento de outros docentes e o apoio dos demais setores, não somente para o desenvolvimento da interdisciplinaridade, mas para compartilhar responsabilidades, tarefas, obter termos de autorização de responsáveis legais e para a orientação prévia dos discentes.

Quanto ao relato de um dos participantes, de que a atuação temporária do no *campus* dificulta o desenvolvimento de AC, as informações contidas no Quadro 3, situado na seção 6, confirmam essa percepção.

Analisando os dados da pesquisa de forma correlacionada e qualitativa, constatamos que, de forma geral, um maior tempo de inserção na realidade local e na instituição favorecem o conhecimento acerca do espaço circundante e o estreitamento das relações com o lugar.

Desse modo, é possível que o professor temporário, com menos tempo de atuação na instituição e que pode ser oriundo de outro município, conheça menos a realidade local, seus espaços e possibilidades. Além disso, o tempo de trabalho pode ser curto demais para o desenvolvimento e a execução da proposta de AC.

Sobre o fato de a AC ser pouco comum na Área de Tecnologia da Informação (TI), entrave apresentado por um dos docentes, avaliamos que há necessidade de investigar mais sobre o assunto e estimular esses trabalhos na área.

Considerando as argumentações dos autores que dialogam conosco ao longo do texto, como Ramos (2008), Ciavatta (2014), Oliveira e Assis (2009), Ferretti (2019), Compiani e Carneiro (1993, p.91), Castrogiovanni (2017), Azambuja (2012), Callai (2017), Moll (2013), Ferretti (2019), Cavalcanti (2010) e Zeichner (2010); defendemos

que é de suma importância a aproximação entre a teoria e a prática, o contato dos estudantes com o mundo do trabalho, com as tecnologias aplicadas na realidade vivida e com outros aspectos à sua volta, sejam culturais, políticos, econômicos, físicos, entre outros.

Isso faz ainda mais sentido quando falamos de uma instituição que visa a formação ampla dos envolvidos e o desenvolvimento local e regional, tal qual se propõe o IFMG campus Sabará, o que é documentado nos Projetos Pedagógicos de cada um dos cursos técnicos integrados que oferece, ou seja, Administração (IFMG, 2017a), Eletrônica (IFMG, 2019a) e Informática (IFMG, 2017b)

Identificamos a necessidade de investigações específica, tanto sobre as dificuldades enfrentadas pelo docente temporário para propor e realizar AC, quanto sobre os impactos de se residir em espaços distantes da instituição e de não conhecer bem o lugar, a comunidade e a sua realidade; quanto sobre as AC envolvendo a área de tecnologias da informação, a fim de conhecer melhor a realidade dos fatos, suas especificidades e os desafios encontrados pelos profissionais.

Sugerimos, como estratégia de mitigação, que a instituição de ensino aborde com os profissionais sobre a importância das AC, oriente claramente sobre os fluxos e recursos e divulgue informações atualizadas. Além disso, é essencial que sejam estimuladas práticas interdisciplinares, como defendem os teóricos da Educação Profissional e Tecnológica, Ciavatta (2014), Frigotto (2008) e Ramos (2008).

Interpretamos que o desenvolvimento de atividades interdisciplinares pode contribuir para contornar muitos obstáculos, como a negociação de horários e reposições de aulas, a sobrecarga de tarefas e de responsabilidades, a pouca experiência, o desconhecimento de espaços e fluxos, uma vez que os pares podem se apoiar mutuamente.

Após dispormos os apontamentos dos docentes acerca dos entraves ao desenvolvimento de AC, de forma geral e em escala local, refletiremos sobre eles e teceremos algumas sugestões e estratégias de mitigação, detalharemos, no próximo capítulo, uma dessas estratégias: o planejamento, a construção e a validação dos produtos educacionais.

8. PRODUTOS EDUCACIONAIS: MAPA-GUIA DIGITAL E LIVRO DIGITAL

Os estudos desenvolvidos e a análise das respostas aos questionários de pesquisa levaram-nos a concluir que os espaços, a história e a realidade local são pouco conhecidas entre os docentes do IFMG *Campus* Sabará. Constatamos também que esses profissionais têm dificuldade em encontrar informações acerca das possibilidades de trabalho nesses espaços.

Estes foram os principais fatores de estímulo à idealização dos produtos educacionais dos quais trataremos adiante. Para identificarmos a real carência de materiais de fomento a práticas educativas em ambientes locais externos à escola, investimos em uma ampla pesquisa em meios virtuais e materiais.

Em nossa busca, ficou evidente que as informações sobre os espaços municipais, quando existem, estão dispersas e incompletas, dificultando o planejamento de atividades educativas nesses lugares.

Em nossas pesquisas, encontramos na internet pontos turísticos e roteiros. No Centro de Atendimento ao Turista, localizado na entrada da Cidade, tivemos acesso a folhetos e cartilhas, também sobre pontos turísticos. Posteriormente, encontramos um *e-book*, intitulado Sabará Didático, com informações sobre diversos espaços municipais, o qual utilizamos como referência em alguns trechos deste trabalho, mas que se diferencia de nossa proposta de construção de uma rede mais ampla (espaços públicos e privados diversos) de parcerias e contatos.

Ao pensarmos nas Atividades em Campo em escala local, como um Terceiro Espaço no processo de ensino-aprendizagem, compreendemos que seria necessária, antes, a aproximação entre educadores e os espaços, a história e o contexto do município, para que, a partir dessa imersão, estes agentes consigam construir propostas de atividades envolvendo os estudantes.

Como explicam Oliveira e Assis (2009), o alcance do “potencial pedagógico” dessas atividades exige que o proponente pesquise, conheça antes o lugar, faça contatos e estude a realidade para problematizá-la e para efetuar o planejamento da proposta, podendo ela ser interdisciplinar e contar com a participação discente.

Para atender ao propósito de nosso trabalho, pesquisamos, dialogamos e construímos uma rede de relacionamentos com espaços públicos e privados receptivos à proposta de receberem estudantes e contribuírem para os seus processos formativos em parceria com a escola.

As informações obtidas por meio de pesquisas bibliográficas, contatos telefônicos e visitas presenciais aos espaços, viabilizaram a construção de dois produtos educacionais: o livro digital (ou *e-book*) ACaSa Mestre Caetano e o mapa-guia digital ACaSa Mestre Caetano: Atividades em Campo na Sabará de Mestre Caetano para a Educação Profissional e Tecnológica Integrada ao Ensino Médio.

São ferramentas de apoio ao planejamento e agendamento de atividades educativas em espaços não escolares no município, idealizadas e concebidas como uma estratégia embasada na teoria do Terceiro Espaço, com a intencionalidade de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem.

Trata-se da criação de um espaço que reúne “[...] o conhecimento prático ao acadêmico de modo menos hierárquicos, tendo em vista a criação de novas oportunidades de aprendizagem [...]” (ZEICHNER, 2010, p.487).

Avaliamos que os produtos educacionais podem contribuir para o fomento de atividades educativas em escala local, para além dos limites físicos da escola. Deste modo, podem viabilizar interações diversas entre a escola e o município, entre conhecimentos, entre pessoas, valorizando a comunidade, a historicidade, as realidades presentes no espaço, as práticas interdisciplinares e integradoras.

Os produtos poderão mitigar ou dirimir pelo menos 5 processos identificados em nossa investigação como entraves às Atividades em Campo: o pouco conhecimento acerca do município; o pouco conhecimento de espaços e empresas; a falta de uma rede de contatos para o agendamento de visitas; a pouca receptividade dos espaços, haja visto que as parcerias já foram construídas; a dificuldade de organização e de planejamento das atividades.

Agora que conhecemos um pouco sobre os produtos educacionais e sobre suas idealizações, detalharemos, a seguir, o percurso de construção e a forma de organização do mapa-guia digital e do livro virtual ACaSa Mestre Caetano.

8.1. Procedimentos de construção dos produtos educacionais

Para a confecção do mapa-guia digital, adotamos a ferramenta Padlet, que conta com uma versão gratuita e está disponível na internet, no endereço digital <https://pt-br.padlet.com>, mediante um cadastro prévio. Trata-se de um mural virtual, com diversas possibilidades de edições, onde é possível fixar postagens com

imagens, informações, *hiperlinks* que direcionam para outros murais, sítios eletrônicos, páginas e documentos.

A escolha desta ferramenta ancora-se, principalmente, na facilidade de utilização; na gratuidade; no fato de ser uma ferramenta bastante difundida e utilizada por muitos docentes; na possibilidade de construir um produto colaborativo, no qual os usuários podem efetuar novas postagens, indicar atividades, contribuir com informações, experiências e imagens, tudo isso mediante prévia avaliação e aprovação dos administradores do produto.

Editamos diversos murais e os vinculamos por meio de *hiperlinks*. Um mural principal contém a apresentação da ferramenta, orientações de navegação e um menu clicável. Há quatro outros murais, cada qual com uma forma diferente de organização dos espaços para que os usuários possam escolher a maneira mais confortável ou funcional para acessar as informações.

A primeira opção disposta no menu, organiza os espaços segundo suas especificidades. É possível encontrar listas de igrejas históricas, empresas, teatros e centros culturais, bibliotecas e museus, espaços ou áreas históricas. Como em todos os murais, os nomes dos lugares vinculam-se a *hiperlinks* que direcionam para mais informações.

Já a segunda forma, apresenta os lugares agrupados nas categorias: ambiental e astronomia; patrimônio histórico, artístico e cultural e instituições públicas e privadas.

Em um terceiro mural os espaços são dispostos por conteúdos, ou seja, de acordo com algumas possibilidades de estudo. Em cada postagem consta um questionamento sobre o que o usuário deseja estudar e abaixo estão dispostas indicações de lugares com *hiperlinks* que direcionam para as informações específicas.

Por fim, há a opção de visualizar os espaços demarcados no mapa. Este é passível de ampliação e redução de escala. Clicando nos ícones surgem caixas de diálogo com uma imagem, o nome do espaço e *hiperlinks* para suas especificações. Os endereços, em todos os murais, são vinculados às suas localizações geográficas na ferramenta Google Mapas, o que possibilita traçar rotas imediatamente.

Além desses, foi criado um mural específico para cada espaço. É para essas páginas que os *hiperlinks* direcionam quando o nome de um lugar é clicado. Isso permite fazer facilmente novas inclusões, dinamiza as manutenções e alterações de

dados, dispensando atualizar a mesma postagem, repetidamente, em cada página que a menciona.

No menu há ainda a opção de abrir páginas com informações sobre o Mestre Caetano, acessar o livro virtual A CaSa Mestre Caetano, preencher um formulário para sugerir postagens de outros espaços e, ainda, assinar o livro de visitas.

Evidentemente, toda ferramenta possui alguma limitação. Identificamos no Padlet algumas delas: as edições de cores das postagens são muito restritas, o que afeta esteticamente as páginas; as edições de textos são engessadas, é inviável distribuir o conteúdo em formatação “justificada”, por exemplo. A inserção de imagens somente é possível no espaço pré-estabelecido em cada postagem e imagens de fundo somente são viáveis na página principal do mural.

Um fator que pode causar incômodo quando o acesso ocorre por meio do computador é a abertura de uma nova guia ou página ao acionar um *hyperlinks*. Desta maneira, várias guias podem ficar abertas simultaneamente se o usuário não fechar manualmente. O fato foi notado pelos pesquisadores e também por alguns usuários que testaram o produto. Infelizmente, não é possível alterar esta característica, que é própria do Padlet. A boa notícia é que o problema não ocorre no acesso por meio do aplicativo para celular, que pode ser baixado gratuitamente.

Após confeccionado, o mapa-guia digital foi disponibilizado aos servidores do *Campus*, aos responsáveis pelos espaços mapeados e para docentes que já atuaram em Sabará para teste e validação.

De forma processual, durante e *após* a confecção e a submissão à validação, o produto educacional passou por reanálises e ajustes quanto a aspectos estéticos, de organização, de conteúdos e disposição das informações e de funcionalidade.

O segundo produto educacional, o livro virtual (*e-book*), foi criado posteriormente ao mural e o complementa. Traz algumas informações comuns e alguns textos adicionais, a exemplo da história de Sabará. Difere-se, também, quanto ao formato, à forma de edição e à organização textual.

Editamos uma versão inicial do livro utilizando a ferramenta Canva. Trata-se de uma plataforma virtual gratuita para a criação de designs gráficos. Permite muitas possibilidades de edição e organização de textos, imagens e artes, além de possuir modelos para facilitar o trabalho.

A criação foi submetida a uma editora e aprovada para publicação. A partir daí, a equipe especializada contribuiu realizando a transferência do conteúdo para

ferramentas mais adequadas ao trabalho profissional de editoração, criou a arte e realizou os ajustes necessários. O livro digital ACaSa Mestre Caetano: Atividades em Campo na Sabará de Mestre Caetano possui o registro ISBN (*Internacional Standard Book Number* ou Padrão Internacional de Numeração de Livro) 978-65-00-56160-9.

Pretendemos, mesmo após cessada a pesquisa, proceder atualizações nos produtos educacionais e monitorá-los para que possam, continuamente, atender às necessidades da comunidade acadêmica do IFMG-Sabará e de outras instituições educacionais que, porventura, se interessem por Atividades em Campo no município.

Quanto a isso, o Mapa-Guia Digital construído no Padlet possui a vantagem de poder ser editado e atualizado a qualquer momento, uma vez que o produto foi construído pelos próprios autores deste trabalho. Já para o Livro Virtual, as atualizações podem ocorrer sempre que necessário, entretanto requerem a intervenção da editora para efetuar as alterações e para a publicação do material, o que pode demandar maior investimento de tempo e de recursos.

O nome dos produtos educacionais homenageia o Professor Caetano Azeredo Coutinho, o Mestre Caetano, nascido, de acordo com Coutinho [20--?], em 1846 no Arraial Velho, em Sabará, onde construiu parte de sua carreira profissional como educador e instalou o Colégio Azeredo. Mestre Caetano e sua escola tornaram-se referências em Sabará e em Belo Horizonte, onde instalou seu segundo Colégio.

A autora afirma que Mestre Caetano teve entre seus alunos personalidades importantes, como: um vice-presidente da República, ministros, secretários de Estado, juristas, médicos, poetas, professores, militares e advogados. O professor Dr. Zoroastro Vianna Passos, o Dr. Cristiano Monteiro Machado e o Dr. Fernando de Melo Vianna estudaram no Colégio Azeredo, em Sabará. Como homenagem, Mestre Caetano teve seu nome atribuído a um dos bairros de sua cidade natal.

Os produtos foram divulgados em meio virtual, nos sítios eletrônicos do IFMG-Sabará e da editora, no caso do e-book, além de redes sociais. São gratuitos, para livre utilização, reprodução e divulgação por pessoas físicas ou jurídicas, públicas ou privadas, por instituições educacionais, pela comunidade acadêmica e externa, no município de Sabará e em outros que possam se beneficiar do material.

Discorreremos, a seguir, sobre as estratégias de avaliação e validação dos produtos educacionais, além de apresentarmos os resultados do formulário de avaliação, refletirmos sobre eles e apontarmos as medidas adotadas para a adequação dos produtos a partir das contribuições dos avaliadores.

8.2. Validação dos produtos educacionais: estratégias, resultados e ações

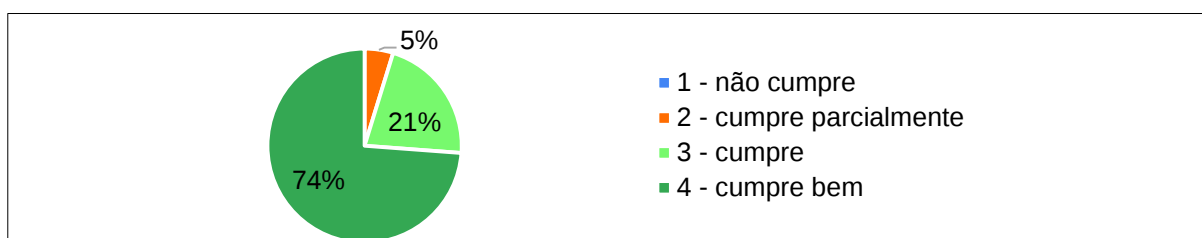
Após sua confecção, o mapa-guia digital ACaSa Mestre Caetano foi compartilhado, por correspondência eletrônico, para teste e validação, com servidores do *Campus*, com alguns docentes que já atuaram na instituição e com pessoas responsáveis pelos espaços mapeados.

No produto foi disponibilizado um *hiperlink* de direcionamento para um formulário de avaliação construído no Google Formulários, por meio do qual questionamos acerca de diferentes aspectos, como, por exemplo: a facilidade de utilização, a aplicabilidade, sobre os lugares mapeados e suas informações.

Perguntamos, inicialmente, quais páginas do guia os participantes acessaram a fim de interpretarmos as respostas com mais assertividade. Entre as 42 pessoas que responderam ao formulário de avaliação, 5 relataram ter acessado a página principal e apenas uma das formas de organização dos espaços. As outras 37 (cerca de 88%) navegaram por mais de um mural, usando *hiperlinks* e espaços. Como a maioria declarou ter explorado vários campos do trabalho, acreditamos que os avaliadores conseguiram emitir suas opiniões com propriedade e segurança.

É possível verificar no gráfico 11, a seguir, que a maioria dos avaliadores, 74%, considera que o mapa-guia digital ACaSa Mestre Caetano cumpre bem sua proposta como ferramenta de apoio ao trabalho docente quanto ao planejamento e execução de AC. Para 21 % dos participantes o produto cumpre sua proposta e apenas 2 pessoas (5%), acredita que ele cumpre parcialmente essa função.

Gráfico 11 - Em sua opinião, o Mapa-Guia Digital cumpre sua proposta de funcionar como ferramenta de apoio ao planejamento, agendamento e execução de atividades educativas em espaços não escolares de Sabará?

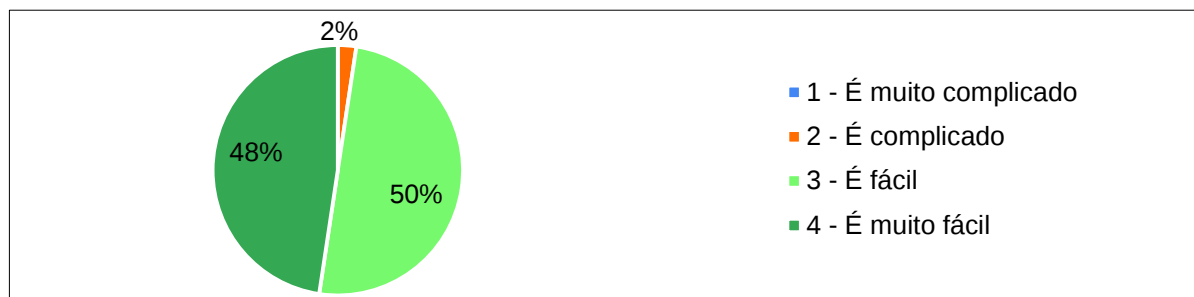


Fonte: elaborado pela autora (2022). Dados da pesquisa.

Quanto ao acesso e navegação, quase a totalidade dos participantes avalia que é fácil ou muito fácil utilizar o produto. Conforme ilustra o gráfico 12, apenas uma pessoa achou complicada a navegação. Nos comentários e sugestões este avaliador

esclareceu que teve dificuldade em compreender a utilização do Padlet e sugeriu um maior destaque ao menu. A sugestão foi acatada e o ajuste foi realizado.

Gráfico 12 - Quanto à navegação pelo Mapa-Guia você considera que:

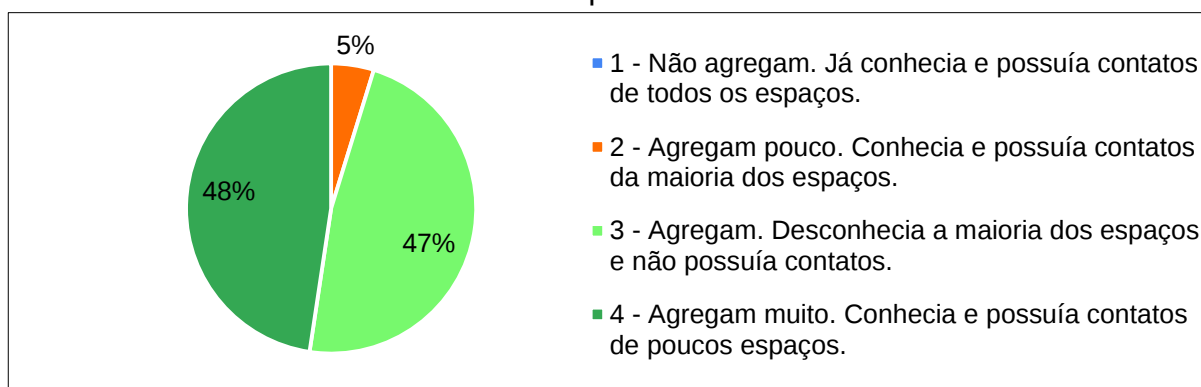


Fonte: elaborado pela autora (2022). Dados da pesquisa.

Procuramos mapear lugares dispostos a consolidar parcerias educativas e receber visitas de estudantes, mediadas pelos docentes. Na opinião da maior parte dos avaliadores, cerca de 95%, como evidencia o gráfico 13, o produto educacional agrega muito, ou agrega, em relação a informações e contatos de espaços ainda desconhecidos pelos participantes.

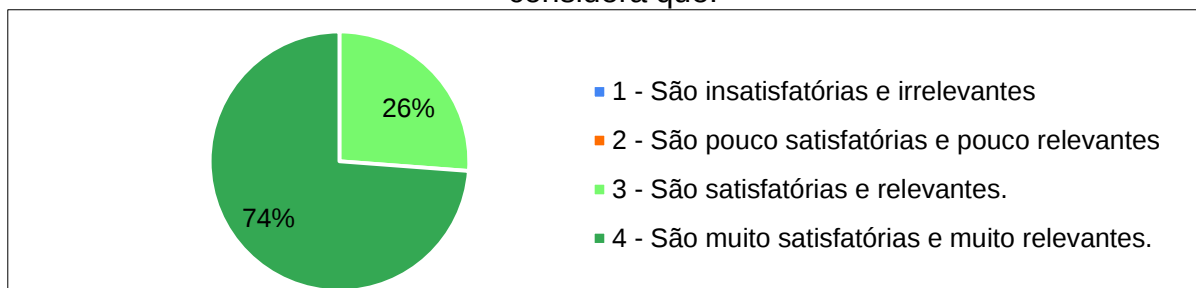
Complementarmente, o gráfico 14 nos mostra que os espaços e as suas informações, como suas atividades, o que podem oferecer de conhecimentos aos visitantes, suas estruturas, contatos, localizações e formas de agendamento, são consideradas muito relevantes e muito satisfatórias para a maior parte das pessoas (74%) e para 26% elas são satisfatórias e relevantes.

Gráfico 13 - Quanto às informações apresentadas sobre os espaços, você considera que:



Fonte: elaborado pela autora (2022). Dados da pesquisa.

Gráfico 14 - Quanto aos espaços identificados, contatados e mapeados, você considera que:



Fonte: elaborado pela autora (2022). Dados da pesquisa.

Para finalizar a avaliação, solicitamos a atribuição de uma nota entre 1 e 5 considerando os aspectos gerais da ferramenta e pedimos que os avaliadores contribuíssem com comentários e sugestões. As opiniões permitem concluir que o produto foi muito bem aceito, recebendo notas 4 e 5, de 29% e de 71% das pessoas, respectivamente, como é possível constatar no gráfico 15. Isso representa, qualitativamente, “muito bom” e “ótimo”.

Todos os comentários apresentados em resposta à questão sete do formulário de avaliação foram muito positivos. Foram tecidos elogios diversos à ferramenta, à sua funcionalidade e aplicabilidade e também ao trabalho realizado. A maior parte deles trouxe, também, sugestões bastante úteis e agregadoras, todas cuidadosamente analisadas.

O formulário de avaliação solicitou o e-mail de contato dos avaliadores. Desta maneira foi possível responder a todos os comentários e sugestões à medida em que eram analisados. Cada pessoa, individualmente, foi informada sobre o que foi feito para acatar a sua sugestão ou explicitar o motivo de não a incorporar. No quadro 4, estão listados os apontamentos e as ações adotadas na tentativa de atender a cada um deles.

Gráfico 15 – De maneira geral, de 1 a 5 (em que 1 é ruim e 5 é ótimo), que nota você atribui ao Mapa-Guia Digital?



Fonte: elaborado pela autora (2022). Dados da pesquisa.

Quadro 4 – Sugestões e ações de aprimoramento do Mapa-Guia Digital:

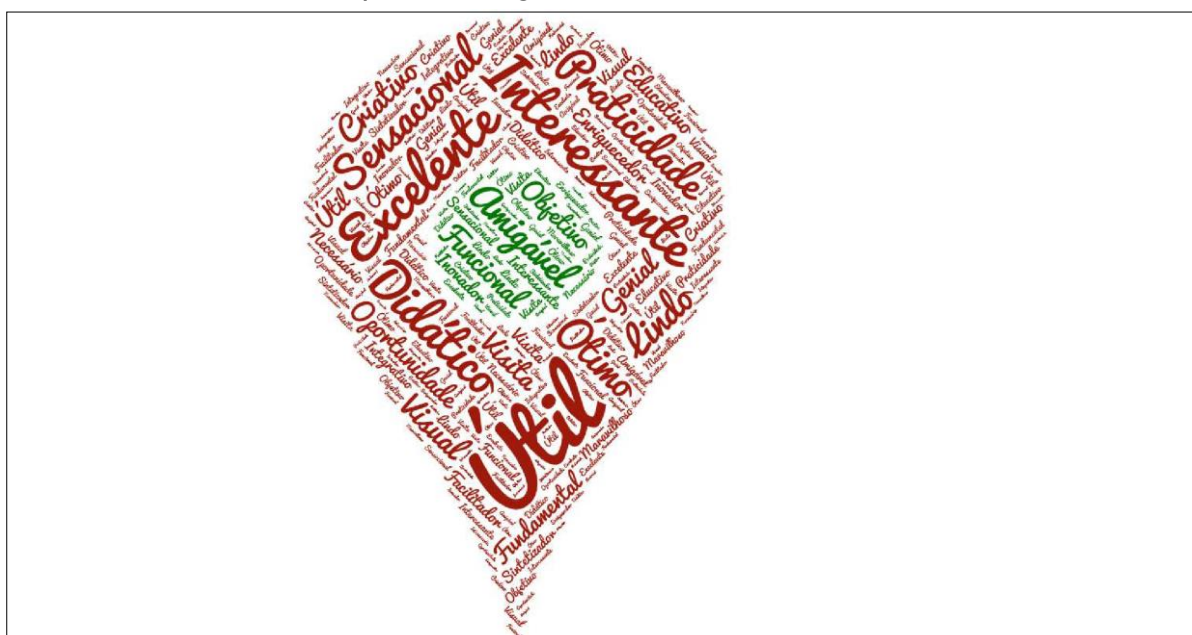
Sugestão ou apontamento	Ação mitigadora ou justificativa
Destacar o acesso ao formulário de avaliação	No menu, adicionamos a palavra “Avaliar” no campo de acesso onde antes estava mencionado apenas “Livro de Visitas”.
Uma nova guia sempre abre ao acionar um <i>hiperlink</i> .	Trata-se de uma limitação da ferramenta Padlet. Notamos que o problema ocorre no acesso por meio do computador. Quando utilizado o aplicativo para celular a falha não aparece. Uma forma de resolver pode ser a migração do produto para um <i>website</i> .
Corrigir alguns <i>hiperlinks</i> e imagens que não abrem.	O apontamento foi analisado e alguns <i>hiperlinks</i> corrompidos foram corrigidos.
Dar mais destaque ao menu.	Ampliamos o menu e inserimos a informação “menu clicável”.
Sugerir atividades.	No produto foram sugeridos assuntos possíveis de serem abordados e disciplinas que podem aproveitar os espaços, entretanto, entendemos que a proposição de atividades requer planejamentos específicos com base nos conteúdos e especificidades das áreas e de cada grupo de estudantes, sendo mais adequada a sua proposição pelos docentes atuantes junto aos grupos. Entretanto, o produto permite que os usuários insiram postagens com relatos das atividades que conseguiram desenvolver nos espaços, o que pode servir de inspiração para outros proponentes.
Informar o público alvo e o quantitativo de espaços mapeados.	A sugestão foi aceita e as informações foram acrescentadas na página de apresentação do produto.
Formatar o alinhamento do texto em justificado.	A ferramenta utilizada na confecção do produto não permite a formatação do alinhamento do texto.
Inserir outros espaços (sugeridos)	A ferramenta em meio virtual pode facilmente ser editada e outros espaços municipais poderão ser acrescentados ao longo do tempo. Tomamos nota dos lugares sugeridos pelo avaliador, a fim de estabelecer contatos e verificar a viabilidade de inserção na próxima edição.
Alterar a fonte do texto de apresentação para facilitar a leitura.	A sugestão foi acatada e a fonte do texto foi alterada, o que realmente proporcionou mais conforto à leitura.
“Limpar” (melhorar visualmente em relação ao excesso de informações)	Retiramos algumas informações que ficavam expostas, especialmente na página onde constam os espaços por especificidades. Deixamos apenas os <i>hiperlinks</i> com os nomes dos espaços para que, ao clicar, suas informações sejam expostas.
Dispor <i>hiperlinks</i> de forma mais intuitiva.	A recomendação foi aceita, entretanto a ferramenta de construção tem algumas limitações quanto à edição. Desta forma, destacamos as informações “menu clicável”, escrevemos sobre os <i>hiperlinks</i> nas orientações de navegação e também sublinhamos os conteúdos clicáveis.
Solicitar a avaliação também dos espaços parceiros.	A avaliação foi solicitada aos espaços parceiros e aos servidores do IFMG-Sabará simultaneamente.
Solicitar que os espaços parceiros contribuam na divulgação.	A partir da conclusão de todas as etapas do trabalho, os produtos serão divulgados à comunidade e aos espaços parceiros a fim de promover sua disseminação e o seu uso.
Divulgar em escolas públicas e privadas	
Disponibilizar em outros formatos para sanar a dependência de internet e possibilitar transformar em material acessível para deficientes visuais.	A partir da finalização da primeira fase do Mapa-Guia Digital iniciamos a confecção do Livro Digital contemplando o mesmo conteúdo. O material pode ser reproduzido gratuitamente, salvo em formato PDF e impresso.

Quadro 4 – Sugestões e ações de aprimoramento do Mapa-Guia Digital:

Sugestão ou apontamento	Ação mitigadora ou justificativa
Dividir categorias de espaços em páginas diferentes.	Confeccionamos uma página que agrupa os nomes dos espaços segundo as categorias. Desta forma, funcionam como menus. Ao clicar sobre o nome de um lugar uma página específica contendo suas informações se abre.
Inserir mais informações, fotos e curiosidades.	Reconhecemos a importância de aprofundamentos nas informações, entretanto a ferramenta foi criada com foco na objetividade para agendamentos de visitas. Por isso, o produto traz <i>hiperlinks</i> e fontes para quem desejar saber mais sobre cada lugar. Além disso, os usuários poderão postar suas contribuições no mural e enriquecer o produto.
Diminuir o excesso de fotos.	Retiramos algumas imagens para deixar o produto visualmente mais limpo.
Abrir para contribuições dos usuários.	O Mapa-Guia já nasceu com o objetivo de ser interativo e colaborativo. Entretanto, para cada postagem de usuários, é encaminhada uma solicitação de avaliação de conteúdos à conta administradora, a fim de evitar a publicação de informações com algum comprometimento de qualidade.
Ajustes de conteúdo de espaço específico.	As sugestões de ajustes de informações foram realizadas por alguns espaços parceiros. Foram analisados, acatados e procedidos os ajustes no Mapa-Guia e no Livro Virtual.
Deixar mais intuitiva.	Foi possível melhorar alguns aspectos visuais e de informações com inserção de textos sublinhados, imagens e orientações.
Para o futuro: desenvolver site e integração com outras redes sociais.	Realizar atualizações, manutenções e melhorias nos produtos educacionais são alguns dos nossos propósitos. A ideia é enriquecê-los, firmar mais parcerias entre comunidade e escola, bem como disseminar o acesso às informações.

Fonte: elaborado pela autora (2022). Dados da pesquisa.

Figura 4 - Nuvem de palavras que expressam as opiniões dos avaliadores sobre o Mapa-Guia Digital ACaSa Mestre Caetano



Fonte: elaborado pela autora (2022). Dados da pesquisa. Ferramenta utilizada: Wordart.

O livro digital não foi submetido à avaliação de servidores do *Campus* e nem da comunidade. Uma versão inicial foi encaminhada apenas às instituições parceiras para que pudessem emitir autorizações de divulgação de imagens e informações, o que foi realizado por correspondência eletrônica.

A não submissão do livro à comunidade justifica-se pelo fato de que ele consiste em uma forma alternativa de apresentar as informações constantes no mapa-guia digital, o qual já havia passado pelo processo de validação. No livro foram respeitados todos os ajustes de informações derivados da avaliação do mapa-guia digital.

O processo de avaliação e validação do *e-book* envolveu sua análise e aprovação pela editora à qual foi submetido; o registro *ISBN* (*International Standard Book Number* ou Padrão Internacional de Numeração de Livro) e o seu lançamento. O público interessado poderá acessar o livro e baixá-lo gratuitamente, diretamente pelo sítio eletrônico da editora (<https://parimpar.com.br>) e por meio de *hiperlinks* que poderão ser amplamente divulgados.

Realizadas as etapas da investigação, confeccionados, avaliados e validados os produtos educacionais, seguiremos para o último capítulo dessa dissertação, no qual retomaremos, brevemente, os principais pontos e aspectos da pesquisa, os resultados alcançados e apresentaremos nossas considerações.

9. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho versou sobre o uso de espaços não escolares para o desenvolvimento de atividades educativas, privilegiando o lugar. Seu objetivo centrou-se em investigar possibilidades de uso de espaços do município de Sabará, em Minas Gerais, para o desenvolvimento de Atividades em Campo (AC) envolvendo os Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Minas Gerais *Campus Sabará*.

Para alcançar o almejado, definimos como objetivos específicos pesquisar junto aos docentes os possíveis entraves à realização de AC; identificar os motivos pelos quais os espaços de Sabará são pouco explorados para este fim; construir estratégias de fomento às AC no município de Sabará pelos Cursos Técnicos Integrados e, por fim, desenvolver, como produto educacional, um Mapa-Guia Digital, contemplando espaços municipais potencialmente exploráveis para atividades educativas, disponibilizado como ferramenta de apoio ao trabalho docente.

A pesquisa foi desenvolvida em torno de um problema identificado *in loco*: a baixa utilização dos espaços não escolares da cidade onde o *Campus* se insere para o desenvolvimento de atividades educativas envolvendo docentes e estudantes do referido nível e modalidade de ensino.

Procuramos responder aos seguintes questionamentos, originados do problema de pesquisa: por que esses espaços são pouco utilizados nas práticas escolares dos cursos técnicos integrados do IFMG *Campus Sabará*? Como aproximar os espaços escolar e não escolar na Educação Profissional e Tecnológica (EPT) ofertada no *Campus*?

O percurso metodológico da investigação envolveu pesquisa exploratória, de natureza qualitativa, do tipo estudo de caso, constituindo-se de pesquisa bibliográfica; investigação em campo, com a aplicação de questionários aos docentes atuantes no nível médio de ensino; visitas a espaços do município para averiguar se as estruturas disponíveis e o interesse dos locais poderiam viabilizar atividades educativas.

Para embasar nossas reflexões, análises, considerações e proposições, convidamos diversos autores para ampliar as discussões sobre: as categorias de educação e de espaços educativos; os tipos de atividades educativas não escolares; a Educação Profissional e Tecnológica no contexto da pesquisa, a importância da realização de atividades em escala local, e o Terceiro Espaço.

À luz das contribuições de Ferreira, Mota e Sirino (2020), Nascimento (2010), Severo (2015), defendemos a utilização da expressão Espaço não Escolar para fazer referência a todo tipo de espaço externo à escola, especialmente pela capacidade de abrangência do termo, que consegue contemplar os espaços tradicionalmente chamados de não formais e de informais.

Complementarmente, justificamos a escolha pela denominação Atividades Educativas em Espaços não Escolares para nos referir a todo e qualquer tipo de atividades educativas em espaços externos à escola. Esclarecemos também acerca da utilização da nomenclatura Atividades em Campo, com base nas contribuições de Compiani e Carneiro (1993), utilizada, para efeitos deste trabalho, como sinônimo do nome anterior, uma vez que sua definição também pode abarcar diversos tipos de atividades fora dos limites físicos da instituição escolar.

Considerando os autores de referência sobre a Educação Profissional e Tecnológica e sobre as atividades em espaços externos à escola, explicitamos nossa interpretação de que as práticas educativas em espaços não escolares podem facilitar a compreensão de teorias, a consolidação e a construção de conhecimentos diversos, além de possibilitarem a integração, a convivência e a interdisciplinaridade, vislumbrando a formação humana em todos os aspectos.

Acreditamos, com base nas contribuições trazidas à discussão, que os espaços do município onde vivem os estudantes ou onde a escola está situada podem ser palcos para a aproximação e tomada de consciência em relação à realidade circundante e à própria realidade. Lugares onde se revelam diversidades de situações, fatos e aspectos que estimulam reflexões críticas, questionamentos, exercício da cidadania, curiosidade e estranheza.

A partir das argumentações de autores como Bhabha (1998), Tocafundo (2017) e Zeichner (2010), afirmamos que as Atividades em Campo apresentam características de Terceiro Espaço, à medida em que possibilitam a aproximação entre espaços escolares e não escolares, entre teoria e prática, entre conhecimentos acadêmicos e saberes socialmente construídos; e que viabilizam o contato dos envolvidos com a realidade, com o meio, com os espaços e relações de trabalho, cultura, lazer, com as tecnologias e com a sociedade.

Por meio de uma investigação junto aos docentes, foram identificados alguns percalços ou aspectos de desestímulo à proposição e efetivação de Atividades em Campo, tanto de maneira geral quanto em relação a espaços locais, ou seja, no

município de Sabará. Também foram revelados nas respostas, alguns motivos para que espaços de outros municípios sejam privilegiados nas escolhas em relação aos espaços sabarenses.

Primeiramente, chamamos atenção para a nomenclatura que a atividade recebe nos *campi* do IFMG e para o significado dela. Constatamos nas literaturas consultadas e nos sítios eletrônicos das unidades da instituição, que a expressão Visita Técnica alude, muitas vezes, à atividade em espaço externo à escola com cunho técnico vinculado a empresas, ao mundo do trabalho.

Destacamos que, assim entendida, a prática pode privilegiar áreas do conhecimento em detrimento de outras e limitar as possibilidades de abordagens. A atividade pode promover a fragmentação, a hierarquização de disciplinas e áreas, distanciar-se da interdisciplinaridade e da integração e, também do entendimento de formação ampla dos sujeitos, pressuposto da EPT e amplamente debatida por autores como Ciavatta (2014), Frigotto (2003), Ramos (2008), Saviani (1989).

Enxergamos nas Atividades em Campo, as quais podem comportar também as Visitas Técnicas, um grande potencial para a aproximação entre: saberes acadêmicos e socialmente construídos; teoria e realidade; espaços escolar e não escolar; comunidade acadêmica e comunidade local; os estudantes, a realidade e o meio em que se inserem. Desta forma, essas atividades podem ser compreendidas no conceito de Terceiro Espaço (TE), que na concepção de Zeichner (2010), rejeita hierarquizações entre teoria e prática, entre disciplinas ou áreas do conhecimento, entre conhecimento sistematizado e o conhecimento socialmente construído. Entende-se que todos eles se conectam e se complementam.

As investigações mostraram uma adesão modesta às Atividades em Campo por docente, em média de 1,09 ao ano, com cerca de 35% de não adesão à prática e 35% declarando a menor média anual da atividade, ou seja, uma vez ao ano.

Apesar desses quantitativos, todos os participantes reconheceram a Atividade em Campo como ferramenta metodológica capaz de contribuir para o processo de ensino-aprendizagem e para a formação integral dos estudantes, o que está entre as concepções e os princípios da Educação Profissional e Tecnológica (Brasil, 2007).

As respostas aos questionários revelaram algumas insatisfações e entraves à realização da prática mencionada, alguns deles retratados na Tabela 6, a qual retomamos e expomos abaixo, identificada como Tabela 7.

Tabela 7 - Principais dificuldades ou razões de desestímulo à realização de AC com as turmas de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFMG Campus Sabará, em Sabará e em outros municípios

Dificuldade	Incidências	Percentual do número de respostas (23)
Transporte	9	39%
Fluxo burocrático / Fluxo invertido das etapas da visita (agendar para depois autorizar o pagamento das despesas)	5	22%
Agendas / horários incompatíveis (docentes, aulas, reposições, locais de visitas)	4	17%
Falta de tempo para atividades e/ou com as turmas	3	13%
Organizar todo o processo (do planejamento à execução) / Repetir todo o processo para várias turmas	3	13%
Inexistência de programas de visitas / receptividade	3	13%
Conhecer espaços / Possuir contatos	2	9%
Indisponibilidade de espaços / demora para liberar visitas	2	9%
Exigência de longo prazo de planejamento	2	9%
Autorizações dos pais/responsáveis	2	9%
Infraestrutura	1	4%
Dificuldade pessoal / disciplina teórica	1	4%
Responsabilidade	1	4%
Atividades pouco comuns na área de TI	1	4%
Professor(a) temporário	1	4%
Não sabe	1	4%

Fonte: elaborado pela autora (2022). Dados da pesquisa.

Como é possível notar, aparecem questões importantes, como, por exemplo:

- a) dificuldades em relação à contratação de transportes;
- b) fluxos burocráticos e alongados para o planejamento e autorização das propostas de trabalho;
- c) incompatibilidade de agendas e processo trabalhoso de organização da prática de negociações de horários e reposições de aulas com outros docentes
- d) desconhecimento de espaços;
- e) inexistência de programas de visitas e pouca receptividade dos espaços para receber estudantes; entre outros.

Além das questões supracitadas, destacamos o desconhecimento de espaço e dificuldade de acesso às orientações para a realização das atividades. Outro apontamento importante, que aparece em 35% das respostas quando perguntamos os motivos para a opção por outros municípios ao planejar e executar atividades fora da escola, é a oportunidade de apresentar aos estudantes espaços e/ou realidades que ainda desconhecidos por eles.

Considerando a escala local, foco central da pesquisa, merecem atenção:

- a) o fato de mais de 90% do total de docentes conhecerem pouco a história e os espaços do município;
- b) o fato de a maioria conhecer nenhum ou apenas um espaço para a realização de atividades educativas;
- c) a inexistência de uma rede de contatos;
- d) os relatos de que Sabará oferece menos lugares com estrutura e dispostos a receber estudantes e menor oferta de atividades que atendam às disciplinas.

À luz dos ensinamentos de Zeichner (2010), quanto à Teoria do Terceiro Espaço, e subsidiados pelos autores com os quais dialogamos ao longo do texto, criamos dois produtos educacionais e pensamos algumas estratégias de mitigação e sugestões para contornar problemas identificados, como verificamos no quadro 5.

Quadro 5 - Entraves, sugestões e estratégias de mitigação

Entraves	Sugestão ou estratégia de mitigação
Nomenclatura Técnica Visita Técnica	A fim de suprimir a hierarquização e a fragmentação entre disciplinas técnicas e de formação geral aludida pelo termo “Visita Técnica”, sugerimos: (i) a alteração da nomenclatura para “Atividades em Campo” ou “Atividade educativa em espaço não escolar”, associada a uma conceituação abrangente do termo. (ii) Ainda, na possibilidade de manter a denominação tradicional, redefinir seu conceito e seus objetivos
Recursos, transporte, prazos, fluxo burocrático e invertido das etapas da visita técnica	Com o intuito de amenizar as dificuldades enfrentadas em relação a recursos para custeio das despesas com as Atividades em Campo e à contratação de transportes, sugerimos: (i) divulgar anualmente aos docentes os valores destinados à visita e estimular o seu uso; (ii) atualizar o valor dos recursos a cada utilização (iii) elucidar aos docentes a tramitação das solicitações de atividades e os prazos exigidos; (iv) preservar e fortalecer a parceria com a Prefeitura Municipal e com a Secretaria Municipal de Educação; (v) estimular Atividades em Campo em Sabará, a fim de reduzir gastos com transporte, alimentação e estadia, dada a proximidade com o <i>Campus</i>; (vi) construímos uma proposta de fluxo para tentar simplificar e dar celeridade ao processo.
Orientações para Visitas Técnicas, divulgação e acesso à informação	Para potencializar o acesso a informações e facilitar a compreensão das normas, propomos: (i) a edição e a publicação um documento normativo oficial e único acerca da prática; (ii) a divulgação da portaria no site e entre os servidores; (iii) a criação de uma página específica e de um hiperlink no menu principal, para facilitar a visualização e o acesso;

Quadro 5 - Entraves, sugestões e estratégias de mitigação

Entraves	Sugestão ou estratégia de mitigação
	(iv) a revisão dos fluxos e a atualização, no sítio eletrônico, do fluxograma de “Visitas Técnicas”; (v) a disseminação de informações sobre as orientações e o estímulo da prática, por exemplo em reuniões de acolhimento a docentes.
Pouco conhecimento histórico e geográfico do município; ausência de rede de relacionamentos; falta de receptividade, predisposição e infraestrutura; dificuldades para a organização da atividade, incompatibilidade de agendas e negociação de horários.	(i) Criamos uma rede de relacionamento com espaços expostos nas ferramentas de apoio ao planejamento, agendamento e execução de atividades em campo, com caracterizações, localizações e contatos de espaços. São produtos educacionais, o Mapa-Guia Digital ACaSa Mestre Caetano: Atividades em Campo na Sabará de Mestre Caetano para a Educação Profissional e Tecnológica Integrada ao Ensino Médio; o <i>e-book</i> ACaSa Mestre Caetano. (ii) Sugerimos o envolvimento efetivo de outras disciplinas no planejamento e execução da Atividade em Campo. Essa estratégia pode mitigar a dificuldade de negociação de horários de aulas com os docentes, além de oportunizar a interdisciplinaridade e a integração.
Responsabilidade com menores – uma incidência e autorizações de responsáveis – duas incidências	A escola tem responsabilidade civil pelos estudantes confiados à sua guarda durante o horário escolar e pelas ações de seus agentes. Tem obrigações, não só em relação aos serviços prestados, mas também aos cuidados e à segurança dos estudantes. Para amenizar a insegurança quanto a isso, sugerimos: (i) que o proponente busque o envolvimento de outros docentes e o apoio dos demais setores, não somente para o desenvolvimento da interdisciplinaridade, mas para compartilhar responsabilidades, tarefas, obter termos de autorização de responsáveis legais e para a orientação prévia dos discentes.
Prática pouco comum na área – uma incidência	Identificamos, como possibilidade de desdobramento desta pesquisa, a necessidade de uma investigação específica sobre as AC envolvendo a área de tecnologias da informação, a fim de conhecer melhor a realidade dos fatos, suas especificidades e os desafios encontrados pelos profissionais;
Dificuldades pessoais - uma incidência	Acreditamos que os agentes da escola, ligados ao ensino, possam contribuir para a transposição de dificuldades a partir de relações dialógicas, da escuta, de ações colaborativas e interdisciplinares. Para isso, é necessário que os envolvidos estejam dispostos a interações a fim de se identificar as necessidades e limites individuais
Atuação docente temporária – uma incidência	Identificamos, como possibilidade de desdobramento da pesquisa, a necessidade de uma investigação específica sobre as dificuldades enfrentadas pelo docente temporário para propor e realizar AC, como tempo limitado de atuação e pouco conhecimento sobre as realidades da escola, dos estudantes e do lugar.
Sugestão geral:	Que a instituição de ensino: (i) aborde com os profissionais sobre a importância das AC; (ii) oriente claramente sobre os fluxos e recursos; (iii) divulgue informações atualizadas; (iv) estimule a realização, com mais frequência e de forma interdisciplinar, das atividades em campo. Entendemos que o compartilhamento de responsabilidades e de tarefas de planejamento, organização e execução compartilhadas, a prática gere menos inseguranças, seja menos desgastante e mais fluida para os proponentes.

Fonte: elaborado pela autora (2022). Dados da pesquisa.

Além do exposto, construímos a sugestão de fluxo, exposta abaixo, para a proposição e concretização de AC, a qual será apresentada à instituição de ensino e poderá ser alterada a qualquer tempo a fim de atender às necessidades institucionais.

O proponente deve:

- a) contatar previamente o espaço desejado e verificar a possibilidade de receber a visita de estudantes e uma previsão de data;
- b) contatar a Coordenação de Curso e os docentes cujas disciplinas sejam impactadas pela atividade, para construírem juntos uma proposta, identificar possibilidades de envolver outras disciplinas e se haverá necessidade de reposições de aulas.
- c) levantar, com o apoio dos docentes envolvidos, as necessidades de recursos para transporte e os custos com alimentação, hospedagem, ingressos, e outros;
- d) consultar se há recursos disponíveis nas informações divulgadas pela DAP;
- e) caso exista recursos, efetuar o agendamento junto ao espaço;
- f) preencher a proposta para visita técnica em formulário próprio, uma planilha com os dados dos estudantes (nome completo, RG e CPF) e enviar por e-mail, com antecedência mínima de 30 dias da atividade, à Coordenação de Curso, ao NAE e à DAP para análises e pareceres.

A Coordenação de Curso deve:

- a) acompanhar e contribuir para o planejamento, juntamente com o proponente e demais docentes cujos horários de aula sejam afetados;
- b) concomitantemente às ações do NAE e da DAP, analisar a viabilidade e emitir um parecer, favorável ou desfavorável (neste caso a proposta retorna ao proponente para revisão), ao proponente, ao NAE e à DAP em até 5 dias do recebimento da proposta preenchida;
- c) acompanhar o andamento da proposta.

O NAE, concomitantemente às ações da Coordenação de Curso e da DAP, deve:

- a) analisar as condições pedagógicas e emitir à Coordenação de Curso, à DAP e ao proponente, um parecer favorável ou desfavorável (neste caso a proposta retorna ao proponente para revisão), em até 5 dias;
- b) encaminhar a lista de estudantes à Assistência Estudantil para a identificação daqueles que podem receber auxílio em caso de visitas com custos;

- c) apoiar, sempre que possível, quanto ao que for solicitado e acompanhar o andamento da proposta.

A DAP deve:

- a) concomitantemente às ações da Coordenação de Curso e do NAE, confirmar a disponibilidade dos recursos e informar a todos os interessados em até 5 dias;
- b) com ambos os pareceres favoráveis, ou seja, da Coordenação do Curso e do NAE, efetuar a cotação do transporte e realizar a contratação;
- c) informar ao proponente, ao NAE e à Coordenação de curso, por e-mail, o equacionamento dessa fase.

Mitigadas essas etapas, o proponente, juntamente com os demais docentes envolvidos, deve:

- a) com o apoio do NAE, mediante solicitação prévia, providenciar, autorizações dos responsáveis pelos estudantes menores de 18 anos;
- b) apresentar uma lista de estudantes ao responsável pelo transporte e ter em mãos as autorizações dos responsáveis, antes do embarque;
- c) acompanhar os estudantes em todas as etapas da atividade;
- d) preparar uma lista de presença e recolher as assinaturas dos participantes;
- e) construir e entregar ao NAE um relatório da visita técnica, com todas as informações solicitadas, por correio eletrônico, em até 15 dias após a prática.
- f) Como uma outra contribuição, os resultados da pesquisa e nossas sugestões serão enviadas à Reitoria do IFMG e à Diretoria do IFMG *Campus Sabará* a fim de promover a reflexão e fomentar avanços.
- g) Quanto aos produtos educacionais, acreditamos que trará melhorias quanto a pelo menos cinco entraves identificados na pesquisa, sejam:
- h) o pouco conhecimento acerca do município e de sua história;
- i) o pouco conhecimento de espaços e empresas;
- j) a indisponibilidade de uma rede de contatos para o agendamento de visitas;
- k) a pouca receptividade dos espaços;
- l) a organização e o planejamento da atividade, etapas caracterizadas como burocráticas, alongadas e trabalhosas.

Na ausência de predisposição por parte dos lugares, percebemos que a proposição de parcerias, a partir do contato direto e do diálogo, provocou em alguns gestores a reflexão sobre as possibilidades de melhorar sua organização para as atividades e a receptividade a escolas.

A partir das discussões, das estratégias propostas e dos produtos educacionais almejamos contribuir para instigar a comunidade acadêmica à diversificação das práticas educativas e para a integração entre a instituição e o lugar onde se situa, a partir de práticas que favoreçam o olhar analítico e crítico da realidade e, por consequência, possíveis propostas de ações sobre o meio.

Como apregoa a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Brasil, 1996), os processos formativos que compõem a educação não são exclusividade das instituições de ensino. São construídos também na convivência com a família; nas manifestações culturais; no trabalho; nos grupos, movimentos e organizações sociais. Visam o desenvolvimento pleno do estudante, sua preparação para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho.

Da mesma forma, a literatura que embasa esse trabalho nos permite afirmar que as escolas, lugares onde os conhecimentos sistematizados são hegemônicos, não são os únicos ambientes onde ocorrem construções de saberes importantes para sociedade. Compreendendo a educação como um processo mais amplo de formação humana, tal qual o concebem as bases da Educação Profissional e Tecnológica, ela pode ocorrer em diferentes ambientes e experiências.

Além do mais, retomando as palavras de Ferretti (2019), por mais que a escola seja um ambiente favorável ao processo de ensino-aprendizagem, sozinha ela não é capaz de oferecer todas as possibilidades de relações e de aprendizagens que a realidade pode proporcionar.

As atividades educativas em espaços não escolares referem-se a ações educativas que extrapolam os limites físicos, as relações e os contextos que se estabelecem na escola, explicam Nascimento (2010) e de Severo (2015). Elas possuem muito potencial quanto ao desenvolvimento de práticas interdisciplinares e integradoras, capazes de contribuir para formação ampla dos sujeitos.

A educação desenvolvida na escola e a educação em espaços não escolares devem ser complementares entre si, colaborativas e não hierarquizadas. Moll (2013) aconselha que a educação extrapole a escola, mas reconhecendo o papel dela, e amplie-se para o lugar. Enfatiza a importância da cidade para a construção e o fortalecimento das identidades, especialmente dentro do contexto da globalização.

Sob o amparo dos pesquisadores mencionados, bem como de Ferreira, Mota e Sirino (2020), é possível concluir que os Espaços Não Escolares abarcam lugares tradicionalmente classificados como Não Formais e Informais. Constituem uma

categoria abrangente, onde podem ser desenvolvidos diferentes processos formativos. Podem incorporar práticas como: trabalho de campo, pesquisa de campo, aula em campo, estudo do meio, visita técnica e atividades de campo.

Pontuschka, Nadai, Bittencourt e Kulcsar (1991) explicam que as atividades externas à escola podem promover a integração entre docentes e seus pares, discentes e seus pares, docente e discente e entre conteúdo e método. Além disso, favorece a interdisciplinaridade, a integração e a mitigação da fragmentação entre as disciplinas, a formação omnilateral, objetivos amplamente perseguidos na EPT, como se constata em Ciavatta (2014), Frigotto (2008) e Ramos (2008).

Entretanto, como explica Frigotto (2008), há obstáculos para se alcançar esse ideal de educação. Entre eles, as condições de trabalho às quais os profissionais da educação são submetidos e o processo formativo segmentário. O autor ensina que os sujeitos se constituem social e historicamente em uma sociedade de classes, cuja segmentação é alimentada pelo sistema capitalista e que essa ruptura é percebida na organização dos processos pedagógicos, na quantidade de disciplinas e na dicotomia entre as formações geral e técnica.

Ramos (2008) também reconhece esses percalços, mas alerta que a integração e a interdisciplinaridade devem ser perseguidas pelos sistemas de ensino e pelas instituições. Nessa perspectiva, torna-se importante toda ação capaz de avançar sobre essas as barreiras encontradas no percurso de processos formativos mais completos, tal qual compreendemos que sejam as Atividades em Campo.

Seguindo essa premissa, compartilhamos com Azambuja (2012) e Castrogiovanni (1984), a ideia de que essas atividades devem ter o viés de práticas interdisciplinares, integradoras e dialógicas, constituindo-se um campo fértil para o fomento da formação omnilateral e para a compreensão da própria realidade.

Em consonância com Ferretti (2019), consideramos que o estudo da cidade, do lugar, contribui para o entendimento do espaço a partir das observações locais, servindo como estímulo à essa almejada interdisciplinaridade, além de favorecer a construção da territorialidade.

Não se trata de desconsiderar outros ambientes além do município, mas de descobrir e redescobrir a cidade, apropriar-se dela e de sua história. Trata-se de identificar potencialidades e fragilidades existentes, a fim de contribuir para a transformação da realidade, da sociedade e do meio.

A pertinência de demarcar os lugares do município onde a escola se insere para a realização de atividades educativas ancora-se na importância de construir conhecimentos conectados com a realidade vivida, fomentar ações, desenvolver ou fortalecer o sentimento de pertencimento e a formação cidadã, entre outros aspectos.

Callai (2017) alerta que muitas vezes temos conhecimentos sobre vários lugares no mundo, mas a realidade circundante é ignorada. Quando as conexões entre as pessoas e o lugar são ausentes, este perde significado. Os sujeitos passam a estabelecer vínculos mais fortes com outros espaços, mais distantes, onde investem e constroem novas relações.

Defendemos o desenvolvimento de atividades em escala local de forma contextualizada e não restrita, enxergado a parte e a totalidade, tal como advertem os autores com os quais dialogamos acerca desse assunto, entre eles Azambuja (2012), Castrogiovanni (2017), Cavalcanti (2010) e Lacoste (2006).

A partir dos estudos em escala local, como explica Callai (2017), é possível elucidar a história e dar aos discentes as condições para conhecerem a realidade e criticá-la, contextualizando os saberes que carregam, os conhecimentos científicos e a realidade concreta. Além disso, contribuem para o alargamento da cidadania.

Dialogando nessa linha, Cavalcanti (2010) defende que, reportando-se ao lugar, aos conteúdos estudados ganham mais sentido a partir da correlação com a prática, com situações reais, e reforça a importância de colocar o estudante como protagonista, como parte integrante, da construção do conhecimento, numa lógica de educação formativa.

Do exposto, nossa leitura é que as Atividades em Campo podem facilitar a compreensão de teorias, a consolidação de conhecimentos e construção de novos saberes, bem como criar possibilidades de integração, convivência e prática da interdisciplinaridade.

Essas discussões sobre as Atividades em Campo em escala local seguem em direção à ideia de formação omnilateral, politécnica, preconizada pela EPT. O contato com a realidade local, por meio das Atividades em Campo, pode evidenciar e viabilizar as múltiplas relações (sociais, ambientais, culturais, econômicas, políticas), promover reflexões e proporcionar aprendizagens conectadas e contextualizadas.

REFERÊNCIAS

- ANGLOGOLD ASHANTI. **AngloGold Ashanti completa 185 anos de atuação no Brasil**. [S.l.: s.n.], 2019. Disponível em: <https://www3.anglogoldashanti.com.br/noticias/Paginas/AngloGold-Ashanti-completa-185-anos-de-atua%C3%A7%C3%A3o-no-Brasil.aspx>. Acesso em: 22 mar. 2020.
- ÁVILA, Rodrigo Pletikoszits. A centralidade do trabalho na formação social da vila de Marzagão. **Mundos do Trabalho**, Florianópolis: [s.n.], v. 1, n. 1, p. 65-95, mar. 2009. ISSN 1984-9222. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/mundosdotrabalho/%20article/view/1984-9222.2009v1n1p65>. Acesso em: 22 mar. 2020.
- AZAMBUJA, Leonardo Dirceu. Trabalho de campo e ensino de Geografia. **Geosul**, Florianópolis: [CFH/UFSC], v. 27, n. 54, p. 181-195, jul. / dez. 2012. ISSN 2177-5230. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/geosul/article/view/2177-5230.2012v27n54p181>. Acesso em: 15 abr. 2020.
- BIANCONI, M. Lúcia; DIAS, Monique; VIEIRA, Valéria. Espaços não-formais de ensino e o currículo de ciências. **Ciência e Cultura**, São Paulo: [s.n.], 2005, v.57, nº4, p.21-23. Disponível em <http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n4/a14v57n4.pdf>. Acesso em: 15 mai. 2022.
- BIANCONI, M. Lucia; CARUSO, Francisco. Educação não-formal. **Ciência e Cultura**, São Paulo: [s.n.], 2005, v.57, nº4, p.20. Disponível em http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0009-67252005000400013. Acesso em: 15 mai. 2022.
- BHABHA, Homi k. **O local da cultura**. Tradução de Myriam Ávila, Eliana Lourenço de Lima Reis e Gláucia Renate Gonçalves. Belo Horizonte: Editora da UFMG, 1998. Disponível em: <https://edisciplinas.usp.br/mod/resource/view.php?id=467839&forceview=1> Acesso em: 01 set. 2020.
- BRAGA, C. E.; GOMES, H.; GUTJAHR, A. L. Espaços não-formais não institucionais de Belém do Pará, uma alternativa para o estágio supervisionado do curso de Ciências Naturais: ação educativa em uma praça pública. **Enciclopédia Biosfera**, [s.l.: s.n.], v. 11, n. 21, 2015. Disponível em: <https://conhecer.org.br/ojs/index.php/biosfera/article/view/1981>. Acesso em: 17 mai. 2022.
- BRASIL. **Lei Nº 10.406, de 10 de janeiro de 2022**. Institui o Código Civil. Brasília, 2002. Brasília, 2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406compilada.htm. Acesso em: 09 dez. 2022.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, 1988. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 09 fev. 2023.

BRASIL. Ministério da Educação. **Educação Profissional Técnica de Nível Médio Integrada ao Ensino Médio**. Brasília: MEC, 2007. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/documento_base.pdf. Acesso em: 17 nov. 2019.

BRASIL. **Lei nº 11.892, de 29 de dezembro de 2008**. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11892.htm. Acesso em: 16 nov. 2019.

CALLAI, Helena Copetti. O estudo do lugar como possibilidade de construção da identidade e pertencimento. VIII Congresso Luso-Afro-Brasileiro de Ciências Sociais. Coimbra 16,17 e 18 de setembro de 2014. **A questão social no novo milênio**, Coimbra, Portugal: [CES – Universidade de Coimbra]. Disponível em <https://www.ces.uc.pt/lab2004/pdfs/HelenaCallai.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2019

CALLAI, Helena Copetti. Estudar o lugar para compreender o mundo. *In*: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (org.); CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 12 ed. Porto Alegre: Mediação, 2017. p. 71-114.

COMPIANI, Maurício; CARNEIRO, Celso Dal Ré. Os papéis didáticos das excursões geológicas. **Enseñanza de las Ciencias de la Tierra**, 1993, V. 1, Núm. 2, p. 90-97. Disponível em: <https://raco.cat/index.php/ECT/article/view/88098>. Acesso em: 11 abr. 2020.

CARVALHO, Grazielle Anjos. **Análise espacial urbano-sócio-ambiental como subsídio ao planejamento territorial do município de Sabará**, Belo Horizonte, [s.n.], 2010. Dissertação de Mestrado em Geografia. Disponível em: <http://hdl.handle.net/1843/MPBB-83PFA2>. Acesso em: 27 mar. 2020.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Apreensão e compreensão do espaço geográfico. *In*: CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos (org.); CALLAI, Helena Copetti; KAERCHER, Nestor André. **Ensino de Geografia: práticas e textualizações no cotidiano**. 12 ed. Porto Alegre: Mediação, 2017. p.7-35.

CASTROGIOVANNI, Antônio Carlos. Trabalho de campo no ensino da geografia na escola de 1º e 2º graus. **Boletim Gaúcho de Geografia**, Porto Alegre: AGB, v. 12, p. 71-74, 1984. Disponível em: <https://seer.ufrgs.br/bgg/article/view/37790/24378>. Acesso em: 14 abr. 2020.

CAVALCANTI, Lana de S. A geografia e a realidade escolar contemporânea: Avanços, caminhos, alternativas. **Anais do I Seminário Nacional: Currículo em Movimento – Perspectivas Atuais**. Belo Horizonte: [s.n.] novembro de 2010. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2010-pdf/7167-3-3-geografia-realidade-escolar-lana-souza/file>. Acesso em: 15 nov.2019.

Clavatta, Maria. O Ensino Integrado, a Politécnica e a Educação Omnilateral: por que lutamos? **Revista Trabalho & Educação**, Belo Horizonte: FAE/UFMG, v. 23, n.

1, p. 187–205, 2014. Disponível em <https://periodicos.ufmg.br/index.php/trabedu/article/view/9303>. Acesso em: 23 abr. 2020.

COSTA, Antônio Gilberto (org.). **Os caminhos do ouro e a estrada real**. Belo Horizonte: Editora UFMG; Lisboa: Kapa Editorial, 2005.

COUTINHO, Célia do Nascimento. Mestre Caetano de Azeredo Coutinho. Belo Horizonte: IHGMG [20--?]. Disponível em: <https://ihgm.org.br/sme/conteudoinstitucional/menuesquerdo/SandBoxItemMenupaginaNaConteudo.ew?idPaginaltemMenuConteudo=7610>. Acesso em: 03 jul. 2022.

FALCÃO, Andréa. Museu como lugar de Memória. In: Brasil, **Museu e escola: educação formal e não-formal**. TV escola/Salto para o Futuro, Brasília: MEC, Ano XIX, n. 3, mai. 2009. p. 10-21. Disponível em: <http://portaldoprofessor.mec.gov.br/storage/materiais/0000012191.pdf>. Acesso em: 11 nov. 2020.

FELIPPE, Janaína Mourão Freire Gori. **Cartografias valorativas de Sabará-MG: a essencialidade da cidade patrimonial metropolizada**. 2016. Tese de Doutorado em Geografia. Brasília: Universidade de Brasília, 2016. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/23269>. Acesso em: 05 jan. 2020.

FERREIRA, Arthur Vianna; MOTA, Patrícia Flávia; SIRINO, Márcio Bernardino. Para além da significação ‘formal’, ‘não formal’ e ‘informal’ na educação brasileira. **Interfaces Científicas**. Aracaju: [s.n.], v 8, n 3, p.584-596. Publicação contínua, 2020. Disponível em: <https://periodicos.set.edu.br/educacao/issue/view/322>. Acesso em: 01 out. 2022.

FERRETTI, Orlando Ednei. A Cidade como Espaço Educador: por uma prática pedagógica espacial com estudantes de pedagogia. **Educ. Real**. [online], [s.l.: s.n.], 2019, v.44, n.2. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/edreal/v44n2/2175-6236-edreal-44-02-e77717.pdf>. Acesso em: 28 out. 2019.

FRANCO, J. B.; MOLON, S. I. Espaço educativo não formal: ensinando e aprendendo em uma perspectiva socioambiental e de classe. **Revista Eletrônica do Mestrado em Educação Ambiental**. Rio Grande: FURG, v.17, p. 41-51, julho a dezembro de 2006. Disponível em: <https://periodicos.furg.br/remea/article/view/3023>. Acesso em: 07 out. 2020.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002. Disponível em: https://www.icmbio.gov.br/educacaoambiental/images/stories/biblioteca/paulo_freire/Pedagogia_da_Autonomia_-_P.Freire.pdf. Acesso em: 25 abr. 2020.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATTA, Maria. Educar o trabalhador cidadão produtivo ou o ser humano emancipado? **Trab. educ. saúde** [online], [s.l.: s.n.], 2003, v.1, n.1, pp.45-60. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/tes/a/JSYmSMnc7TKKrxWjm3xHLGd/?lang=pt>. Acesso em: 01 mar. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. A interdisciplinaridade como necessidade e como problema nas Ciências Sociais. **Ideação**, Foz do Iguaçu: UNIOESTE, v.10, n.1, pp.41-62. 2008. Disponível em <https://e-revista.unioeste.br/index.php/ideacao/article/view/4143/3188>. Acesso em: 23 abr. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. *Ensaio: aval. pol. públ. Educ.* 2006, v.14, n.50, pp.27-38. ISSN 0104-4036. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ensaio/a/s5xg9Zy7sWHxV5H54GYydfQ/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 15 mai. 2022.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Cidades e Estados**. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/cidades-e-estados/mg>. Acesso em 17 jan. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Enciclopédia dos Municípios Brasileiros**. Rio de Janeiro: IBGE, v.27, p.93-102, 1959. Disponível em: <https://biblioteca.ibge.gov.br/biblioteca-catalogo?id=227295&view=detalhes>. Acesso em: 30 jan. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Mapa de clima do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2002. Disponível em: http://geoftp.ibge.gov.br/informacoes_ambientais/climatologia/mapas/brasil/Map_BR_clima_2002.pdf. Acesso em 17 jan. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Mapa de unidades de relevo do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2006. Disponível em: ftp://geoftp.ibge.gov.br/informacoes_ambientais/geomorfologia/mapas/brasil/relevo_2006.pdf. Acesso em 17 jan. 2020.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Mapa de vegetação do Brasil**. Rio de Janeiro: IBGE, 2004. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/geociencias/informacoes-ambientais/vegetacao/10872-vegetacao.html?=&t=acesso-ao-produto>. Acesso em 17 jan. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS. Rede de bibliotecas. **Manual de normalização de trabalhos acadêmicos**. Belo Horizonte: IFMG, 2020. Disponível em: <https://www2.ifmg.edu.br/portal/ensino/bibliotecas/manual-de-normalizacao-do-ifmg>. Acesso em: 01 fev. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS CAMPUS SABARÁ. **A Instituição**. Sabará: [s.n.], 2022. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/sabara/institucional/a-instituicao>. Acesso em: 30 jul. 2022.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS *CAMPUS SABARÁ*. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Administração, Integrado**. Sabará: [s.n.], 2017a. Disponível em https://www.ifmg.edu.br/sabara/nossos-cursos/documentos-nossos-cursos/ppc-administracao-campus-sabara_-aprovado-proen_consulp-outubro-2017a.pdf. Acesso em: 16 nov. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS *CAMPUS SABARÁ*. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Eletrônica, Integrado**. Sabará: [s.n.], 2019a. Disponível em <https://www.ifmg.edu.br/sabara/nossos-cursos/nivel-tecnico-ensino-medio-3/PPCEletronica201910062019.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS *CAMPUS SABARÁ*. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico em Informática, Integrado**. Sabará: [s.n.], 2017b. Disponível em https://www.ifmg.edu.br/sabara/nossos-cursos/documentos-nossos-cursos/ppc-informatica-campus-sabara-aprovado-proen_consulp-outubro-2017.pdf. Acesso em: 16 nov. 2019.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS *CAMPUS SABARÁ*. **Visitas Técnicas**. Sabará: [s.n.], 2020. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/sabara/ensino-pesquisa-e-extensao/ensino-1/visitas-tecnicas>. Acesso em: 02 abr. 2020.

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS. **PDI - Plano de Desenvolvimento Institucional 2019-2023**. Belo Horizonte: [s.n.], 2019b. Disponível em: <https://www.ifmg.edu.br/portal/pdi/PDIatualizado27022020.pdf>. Acesso em: 01 out. 2022.

LACOSTE, Y. A pesquisa e o trabalho de campo: um problema político para os pesquisadores, estudantes e cidadãos. **Boletim Paulista de Geografia**. São Paulo: [AGB], nº 84, p. 77-92, 2006. Disponível em <http://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/article/view/729>. Acesso em: 11 out. 2019.

MOLL, Jaqueline. A cidade e os seus caminhos educativos: escola, rua e itinerários juvenis. In: AICE – Associação Internacional das Cidades Educadoras. **Educação e vida urbana: 20 anos de Cidades Educadoras**, Torres Novas, Portugal: Gráfica Almondina, 2013, p. 213-224. Disponível em: <https://educacaoeterritorio.org.br/wp-content/uploads/2017/01/livro20anoscidadeseducadorasPT.pdf>. Acesso em: 27 abr. 2020.

MORAES, Maria Cândida. O paradigma educacional emergente: implicações na formação do professor e nas práticas pedagógicas. **Em aberto**, Brasília: v. 01, p.57-69, 1996. Disponível em: <https://repositorio.ucb.br:9443/jspui/handle/123456789/7711>. Acesso em: 20 nov. 2019.

MUNAIER, Luiz Henrique de Lucca. **O patrimônio cultural e a memória: uma visão dos moradores de Sabará-MG**. Belo Horizonte: UFMG, 2015. Dissertação de Mestrado. Disponível em: https://repositorio.ufmg.br/bitstream/1843/BUBD-A44FKW/1/disserta__o_cd.pdf. Acesso em: 01 abr. 2020.

NASCIMENTO, Silvana Sousa do (Org.). Educação em espaços não-escolares: convergências e tensões no campo da formação do trabalho docente, *In*: DALBEN, A.; PEREIRA, J.; LEAL, L.; SANTOS, L. (Org.). Didática e Prática de Ensino: Convergências e tensões no campo da formação docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2010. P. 351-528. Disponível em: http://endipe.fae.ufmg.br/livros/Livro_5.PDF. Acesso em: 09 jun. 2022

OLIVEIRA, Christian Dennys Monteiro de; ASSIS, Raimundo Jucier Sousa de. Travessias da aula em campo na geografia escolar: a necessidade convertida para além da fábula. **Educ. Pesqui.**, São Paulo: [s.n.], v. 35, n. 1, p. 195-209, Abr., 2009. DOI: <https://doi.org/10.1590/S1517-97022009000100013>. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v35n1/a13v35n1.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2020.

PANDOLFI, Fernanda Cláudia. A viagem de D. Pedro I a Minas Gerais em 1831: embates políticos na formação da monarquia constitucional no Brasil. **Revista Brasileira de História**. São Paulo: [RBH], v. 36, nº 71, 2016, p.35-55. Disponível em: https://doi.org/10.1590/1806-93472016v36n71_002. Acesso em 07 mar. 2020.

PONTUSCHKA, Nidia Nacib; NADAI, Elza; BITTENCOURT, Circe Maria Fernandes; KULCSAR, Rosa. O estudo do meio como trabalho integrador das práticas de ensino. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo: [AGB.], n. 70, p. 45-52, 1991. Disponível em: <https://www.agb.org.br/publicacoes/index.php/boletim-paulista/article/view/927>. Acesso em: 14 abr. 2020.

PORTAL DO GOVERNO DE MINAS GERAIS. **Conheça Minas**. Belo Horizonte: [s.n.]. Disponível em: <https://www.mg.gov.br/conheca-minas/geografia>. Acesso em 26 mar. 2020.

RAMOS, Marise N. **Concepção do Ensino Médio Integrado**. Texto apresentado no seminário sobre ensino médio promovido pela Secretaria de Educação do Estado do Pará. [S.l.: s.n.] 08-09 maio 2008. Disponível em http://forumeja.org.br/go/sites/forumeja.org.br/go/files/concepcao_do_ensino_medio_integrado5.pdf. Acesso em 23 mar. 2022.

RAMOS, Marise N. Ensino médio integrado: lutas históricas e resistências em tempos de regressão. *In*: ARAÚJO, Adilson César (org.); SILVA, Cláudio Nascimento (org.). Ensino Médio Integrado no Brasil: fundamentos e práticas. Brasília: Ed. IFB, 2017, p. 20-44. Disponível em: https://www.anped.org.br/sites/default/files/images/livro_completo_ensino_medio_integrado_-_13_10_2017.pdf. Acesso em: 06 abr. 2021

REIS FILHO, Daniel Aarão. 1968, o curto ano de todos os desejos. **Tempo Social; Rev. Sociol.** São Paulo: USP, 10(2): 25-35, outubro de 1998. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ts/a/hHyyXkdmhvdLSxnBftnkvd/?lang=pt>. Acesso em: 27 ago. 2022.

RUCHKYS, U.A. **Patrimônio geológico e geoconservação no Quadrilátero Ferrífero, Minas Gerais: potencial para a criação de um geoparque da UNESCO.**

Tese de Doutorado, Belo Horizonte: Instituto de Geociências, UFMG, 2007.

Disponível em: <https://repositorio.ufmg.br/handle/1843/MPBB-76LHEJ>. Acesso em: 24 jan. 2020.

RUCHKYS, U.A., MACHADO, M.M.M. Patrimônio geológico e mineiro do Quadrilátero Ferrífero, Minas Gerais – Caracterização e iniciativas de uso para educação e geoturismo. **Boletim Paranaense de Geociências**, [s.l.: s.n.], 70: 120-136. 2013. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/geociencias/article/view/31541>. Acesso em: 24 jan. 2020.

SANTANA, Eudes Neves da Silva; OLIVEIRA, Juliana M. C. de; OLIVEIRA, Alexandre Santos de; BATISTA, Josélia Fontenele. Estágio, visita técnica e o trabalho como princípio educativo. **Anais VI CONEDU**. Campina Grande: Realize Editora, 2019. Disponível em: <https://editorarealize.com.br/artigo/visualizar/60390>. Acesso em: 15 set. 2022.

SANTOS, Milton; SILVEIRA, Maria Laura. **O Brasil: território e sociedade no início do século XXI**. 8ª ed. Rio de Janeiro: Record, 2005.

SAVIANI, Demerval. **Sobre a concepção de politecnia**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 1989.

SEVERO, José Leonardo Rolim de Lima. Educação não escolar como campo de práticas pedagógicas. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**. Brasília: [s.n.], v. 96, n. 244, p. 561–576, set/dez 2015. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s2176-6681/345513545> Acesso em: 06 set. 2022.

STRAFORINI, Rafael. **Tramas que brilham: Sistema de circulação e a produção do território brasileiro no século XVIII**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007. 293p. Disponível em: <http://objdig.ufrj.br/16/teses/692097.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2020.

SILVA, Fernanda dos Santos. **Patrimônio Ferroviário em Minas Gerais – Bens Imóveis**. Belo Horizonte: IPHAN, 2016. 121p. Disponível em: http://portal.iphan.gov.br/uploads/ckfinder/arquivos/Patrimonio_Ferroviario_MG.pdf. Acesso em: 21 mar. 2020.

SILVA NETO, Casimiro Pedro da. **Desbravadores do Brasil**. Brasília: Sesc-DF, 2018. 447p. Disponível em: <https://sescdf.com.br/wpcontent/uploads/2018/04/desbravadores-do-brasil.pdf>. Acesso em: 29 jan. 2020.

STRAFORINI, Rafael. **Tramas que brilham: Sistema de circulação e a produção do território brasileiro no século XVIII**. Tese de Doutorado. Rio de Janeiro: UFRJ, 2007. 293p. Disponível em: <http://objdig.ufrj.br/16/teses/692097.pdf>. Acesso em: 31 jan. 2020.

TOCAFUNDO, D. Ronan Daré. **Mestrado Profissional em Ensino e o Máster en Formación del Profesorado de Educación Secundaria y Bachillerato: aproximando saberes teóricos e práticos na formação acadêmica de professores de Educação Básica**. Tese. Belo Horizonte, FaE– UFMG, 2017.

VARAJÃO, César Augusto Chicarino et al. Estudo da evolução da paisagem do quadrilátero ferrífero (Minas Gerais, Brasil) por meio da mensuração das taxas de erosão (¹⁰be) e da pedogênese. **Rev. Bras. Ciênc. Solo** [online], [s.l.: s.n.], 2009, v.33, nº.5, p.1409-1425. ISSN 1806-9657. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1590/S0100-06832009000500032>. Acesso em: 24 jan. 2020.

VASCONCELLOS, Diogo Luiz de Almeida Pereira de. **História Antiga das Minas Geraes**. Imprensa Oficial do Estado de Minas Geraes. Belo Horizonte. 419p. 1904. Disponível em: <https://digital.bbm.usp.br/handle/bbm/7552>. Acesso em: 29 jan. 2020.

ZANETTE, Marcos Suel. Pesquisa qualitativa no contexto da Educação no Brasil. **Educar em Revista**, Curitiba: UFPR, v. 33, n. 65, p. 149-166, jul./set. 2017. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/educar/article/view/47454>. Acesso em: 13 mar. 2021.

ZEICHNER, K. Repensando as conexões entre a formação na universidade e as experiências de campo na formação de professores em faculdades e universidades. **Educação**, Santa Maria: UFSM, v. 35, n. 3, p. 479-504, set/dez. 2010. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/reveducacao/article/view/2357>. Acesso em: 08 out. 2019

ANEXO I - ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO MESTRADO

04/05/2023, 17:13

SEI/IFMG - 1433617 - Ata de Reunião



MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO
SECRETARIA DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA
 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE MINAS GERAIS
 Campus Ouro Branco
 Diretoria de Ensino, Pesquisa e Extensão
 Coordenação Curso Mestrado PROFEPT do Campus Ouro Branco
 Avenida Afonso Sardinha, número 90 - Bairro Minas Talco - CEP 36494-018 - Ouro Branco - MG
 - www.ifmg.edu.br

ATA DE DEFESA DE DISSERTAÇÃO DO MESTRADO PROFISSIONAL EM EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA - IFMG

Realizou-se, no dia 18/01/2023 (dezoito de janeiro de dois mil e vinte e três) com início às 14h (quatorze horas), por videoconferência e transmissão pelo canal do *Youtube* do ProfEPT/IFMG, a defesa de dissertação da Mestranda **CLEIDE JANINE JARDIM** no Mestrado Profissional em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT - IFMG), como requisito para a obtenção do título de mestra. A dissertação apresentada para apreciação pela Banca Examinadora intitula-se "Espaços não escolares em Sabará/MG: ensino e aprendizagem em Educação Profissional e Tecnológica para além das fronteiras do IFMG". A dissertação foi considerada **APROVADA**. Os avaliadores destacaram a importância da versão final incorporar as sugestões da banca, especialmente a necessidade de revisão textual e normas da ABNT.

O produto educacional, caracterizado como uma mídia educacional - site e e-book, intitulado "A Casa Mestre Caetano: Ensino e aprendizagem em Educação Profissional e Tecnológica para além das fronteiras do IFMG" foi considerado **APROVADO**.

A Comissão Examinadora foi constituída pelos seguintes membros:

Prof. Dr. Ataulpa Luiz de Oliveira (IFSUDESTE)
 Prof. Dr. Marie Luce Tavares (IFMG)
 Prof. Dr. Ronan Daré Tocafundo (IFMG - Orientador)
 Prof. Dr. Gustavo Pereira Pessoa (IFMG, suplente).

Nada mais havendo a tratar, lavrou-se a presente ata que, após lida e assinada pelos membros da Banca Examinadora, será encaminhada à Coordenação do ProfEPT - IFMG para registro acadêmico na documentação do mestrando.

Ouro Branco, 18 de janeiro de 2023.

Ouro Branco, 18 de janeiro de 2023.



Documento assinado eletronicamente por **Ataulpa Luiz De Oliveira**, Usuário Externo, em 23/01/2023, às 10:09, conforme art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.

04/05/2023, 17:13

SEI/IFMG - 1433617 - Ata de Reunião



Documento assinado eletronicamente por **Ronan Dare Tocafundo, Professor**, em 19/04/2023, às 00:14, conforme art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



Documento assinado eletronicamente por **Marie Luce Tavares, Professora**, em 04/05/2023, às 13:03, conforme art. 1º, III, "b", da Lei 11.419/2006.



A autenticidade do documento pode ser conferida no site <https://sei.ifmg.edu.br/consultadocs> informando o código verificador **1433617** e o código CRC **D18E9F8B**.

23712.000712/2022-11

1433617v1

APÊNDICE A - Questionário destinado a docentes dos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFMG Campus Sabará.

Este instrumento é parte da pesquisa intitulada Espaços não escolares em Sabará: ensino e aprendizagem para além das fronteiras do IFMG. Nas perguntas, a expressão **Atividades em Campo** refere-se a visitas técnicas, aulas em campo, trabalhos de campo ou, ainda, pesquisa de campo. Responda com base em sua atuação nos Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFMG Campus Sabará.

Questões

- 1 – Em qual município reside atualmente? _____
- 2 - Há quanto tempo reside no município informado anteriormente? _____
- 3 - Em qual área acadêmica se dá a sua atuação nos cursos técnicos integrados do IFMG-Sabará?
☐ Controle e Processos Industriais.
☐ Gestão e Negócios.
☐ Informática e Comunicação.
☐ Formação Geral.
- 4 – Há quanto tempo atua como docente no IFMG-Sabará?
☐ Menos de 1 ano.
☐ Entre 1 e 4 anos.
☐ Entre 5 e 8 anos.
☐ 9 anos ou mais.
- 5 - Desconsiderando o período de pandemia, em média, com qual frequência realiza Atividades em Campo?
☐ Não realizo.
☐ 1 vez ao ano.
☐ 2 vezes ao ano.
☐ 3 vezes ou mais ao ano.
- 6 – Assinale abaixo, a opção que melhor representa o quanto você conhece sobre a história de Sabará:
☐ 1 - conheço muito pouco
☐ 2 - conheço pouco
☐ 3 - conheço bem
☐ 4 - conheço muito bem
- 7 – Assinale abaixo, a opção que melhor representa o quanto você conhece os espaços físicos de Sabará:
☐ 1 - conheço muito pouco
☐ 2 - conheço pouco
☐ 3 - conheço bem
☐ 4 - conheço muito bem
- 8 – Atribua uma nota de 1 a 4 que represente a sua opinião sobre o quanto as Atividades em Campo como ferramenta metodológica, contribuem ou poderiam contribuir para facilitar o processo de ensino-aprendizagem e a formação integral dos estudantes.

- ☐ 1 – contribuem muito pouco
- ☐ 2 – contribuem pouco
- ☐ 3 – contribuem
- ☐ 4 – contribuem muito

9 – Você conhece as orientações disponíveis no site do Campus Sabará (<https://www.ifmg.edu.br/sabara/ensino-pesquisa-e-extensao/ensino-1/visitas-tecnicas>) quanto aos procedimentos para a realização de visitas técnicas?

- ☐ 1 – desconheço
- ☐ 2 – conheço

Sobre as orientações para a realização de visitas técnicas

10 – Quanto às orientações para a realização de visitas técnicas no IFMG (acesso à informação, clareza, fluxos, documentos) atribua uma nota de 1 a 4.

- ☐ 1 – muito ruins
- ☐ 2 – ruins
- ☐ 3 – boas
- ☐ 4 – muito boas

11- Use o espaço abaixo para comentar em quais aspectos as orientações para a realização de visitas técnicas deveriam ser melhoradas: _____

12 - Já realizou Atividades em Campo com as turmas com as quais você geralmente atua no IFMG Campus Sabará? (Permitida mais de uma resposta)

- ☐ Nunca realizei.
- ☐ Já realizei em Belo Horizonte.
- ☐ Já realizei em Sabará.
- ☐ Já realizei em outro(s) município e/ou UF.

13 – Tomando Sabará como referência, caso você pretenda realizar alguma Atividade em Campo relacionada às suas aulas, ou já tenha realizado, quais motivos o/a fariam optar por espaços de outros municípios? _____

14. Você conhece espaços do município de Sabará que podem propiciar Atividades em Campo para a sua(s) disciplina(s)? Por favor, comente. _____

15 – Abaixo, informe as principais dificuldades e/ou razões que o/a desestimulam a realizar Atividades em Campo com as turmas de Cursos Técnicos Integrados ao Ensino Médio do IFMG Campus Sabará, tanto em Sabará quanto em outro município: _____

APÊNDICE B – Formulário de avaliação e validação do produto educacional

Este é o livro de visitas ao Mapa-Guia Digital ACaSa Mestre Caetano: atividades em campo na Sabará de Mestre Caetano para a Educação Profissional e Tecnológica Integrada ao Ensino Médio. Avalie a ferramenta e nos ajude a aprimorá-la!

- 1 - O que você acessou no Mapa-Guia? (Aceita mais de uma resposta)
- ☐ Acessei a página principal, vi o menu e o mural de boas-vindas.
 - ☐ Espaços organizados por categorias (cliquei e acessei alguns espaços).
 - ☐ Acessei a página contendo todos os espaços reunidos.
 - ☐ Espaços organizados por exemplos de conteúdos.
 - ☐ Espaços no mapa, cliquei nos marcadores e acessei alguns espaços
 - ☐ Cliquei em links que abrem páginas com informações sobre os espaços.

Considerando as atividades educativas em campo, ou seja, em espaços externos à escola, por favor, atribua uma nota de 1 a 4 para as questões a seguir:

- 2 - Em sua opinião, o Mapa-Guia Digital cumpre sua proposta de funcionar como ferramenta de apoio ao planejamento, agendamento e execução de atividades educativas em espaços não escolares de Sabará?
- | | |
|---|--|
| ☐ 1- não cumpre | ☐ 3- cumpre |
| ☐ 2- cumpre parcialmente | ☐ 4 - cumpre bem. |
- 3 - Quanto à navegação pelo Mapa-Guia você considera que:
- | | |
|---|---|
| ☐ 1 - É muito complicado | ☐ 3- É fácil |
| ☐ 2- É complicado | ☐ 4- É muito fácil |
- 4 - Quanto às informações apresentadas sobre os espaços você considera que:
- ☐ 1 - São muito ruins ou irrelevantes.
 - ☐ 2 - São ruins ou pouco relevantes.
 - ☐ 3 - São satisfatórias e relevantes.
 - ☐ 4 - São muito satisfatórias e muito relevantes.
- 5 - Quanto aos espaços identificados, contatados e mapeados, você considera que:
- ☐ 1- Não agregam. Já conhecia e possuía contatos de todos os espaços.
 - ☐ 2 - Agregam pouco. Conhecia e possuía contatos da maioria dos espaços.
 - ☐ 3 - Agregam. Desconhecia a maioria dos espaços e não possuía contatos.
 - ☐ 4 - Agregam muito. Conhecia e possuía contatos de poucos espaços.
- 6 - De maneira geral, de 1 a 5, que nota você daria ao Mapa-Guia Digital?
- | | | | | |
|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|
| ☐ 1 | ☐ 2 | ☐ 3 | ☐ 4 | ☐ 5 |
|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|----------------------------|

7 - Por favor, comente sobre a nota atribuída e sobre a ferramenta em avaliação! Como podemos melhorar? Sua contribuição é muito importante! _____

8 - Tente expressar com uma (1) palavra, o que você achou do Mapa-Guia Digital: _____

APÊNDICE C – Apresentação do Mapa-Guia Digital ACaSa Mestre Caetano

Figura 5 - Aparência da página inicial do Mapa-Guia Digital



Fonte: elaborado pela autora (2002).

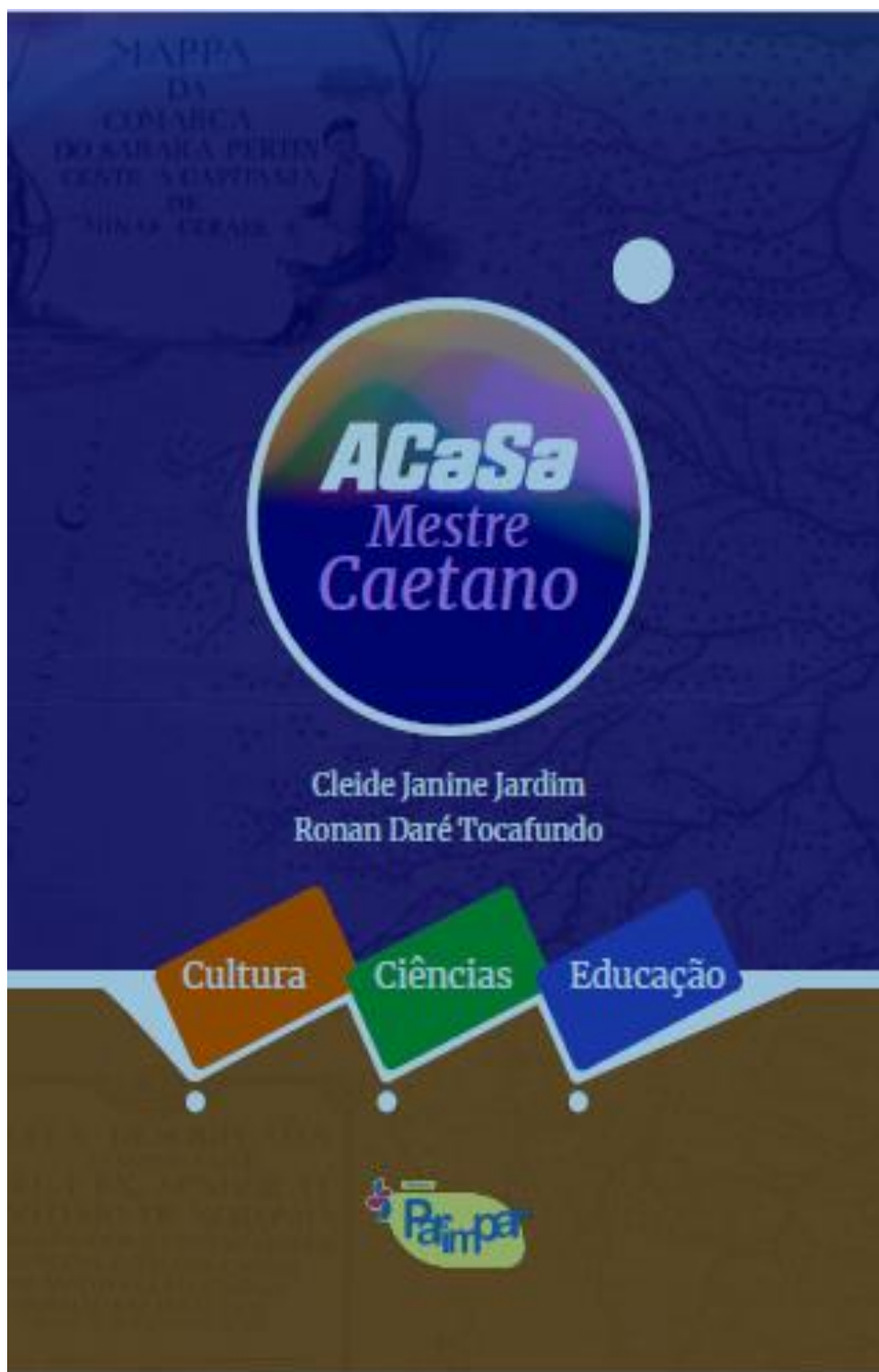
Endereço eletrônico de acesso ao Mapa-Guia Digital:
<https://padlet.com/cjaninej/ACaSaMestreCaetano>

Acesso por Código QR



APÊNDICE D – Apresentação do livro virtual ACaSa Mestre Caetano

Figura 6 - Aparência do e-book



Fonte da imagem: editora Parimpá (2022)

Endereço de acesso ao e-book: https://drive.google.com/file/d/19-ywW_wwMlroOMhpl3_SqgdheesKvocs/view?usp=sharing Endereço eletrônica da editora: <https://parimpar.com.br>