



A RELEVÂNCIA DO TRABALHO DE CAMPO E DO TURISMO PEDAGÓGICO PARA O PROCESSO ENSINO-APRENDIZAGEM DE GEOGRAFIA NA EDUCAÇÃO BÁSICA

Viviane de Oliveira Lavandeira
vivigeografia@yahoo.com.br¹

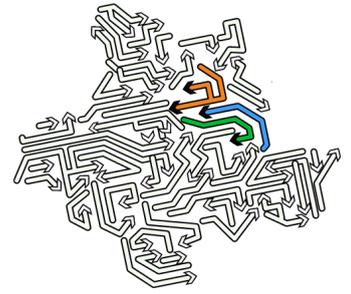
Marcela do Nascimento Padilha
marcelapadilha.uerj@gmail.com²

Resumo

O presente trabalho faz parte de uma pesquisa de mestrado profissional em ensino de Geografia, pertencente ao programa em Rede Nacional PROF GEO e que está sendo desenvolvida no Instituto de Geografia da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (IGEOG - UERJ), e é apoiada pelo EduCapes. A pesquisa defende que as metodologias de ensino-aprendizagem do trabalho de campo e turismo pedagógico apresentam grandes contribuições para o processo de (re)construção do conhecimento de Geografia de estudantes da educação básica. As hipóteses da pesquisa são as de que os trabalhos de campo e atividades de turismo pedagógico despertam o interesse dos(as) discentes sobre os assuntos trabalhados; que os(as) alunos(as), os(as) quais realizam trabalhos de campo e visitas relacionadas ao turismo pedagógico, geralmente demonstram um conhecimento geográfico, sobre os temas abordados, mais aprofundado do que aqueles(as) que não participam dessas atividades; que os(as) educandos(as) participantes reconstróem sua relação com os espaços das atividades do trabalho de campo e turismo pedagógico; e que a relação entre o(a) professor(a) e o(a) aluno(a) é transformada. Sendo assim, o objeto de estudo da pesquisa em questão é o trabalho de campo e o turismo pedagógico no processo ensino-aprendizagem de Geografia de estudantes da educação básica. O objetivo principal é analisar a importância do trabalho de campo e do turismo pedagógico para o processo de construção de conhecimento geográfico de estudantes da educação básica. A metodologia adotada é a revisão teórico-conceitual sobre trabalho de campo e turismo pedagógico, ressaltando autores(as) como Callai e Zarth (1988), Padilha (2021), Raykil e Raykil (2005) e Moesch (2013); a relação entre os instrumentos pedagógicos em destaque; e a abordagem do trabalho de campo e turismo pedagógico como metodologias ativas no processo

¹ Atualmente, cursa o Mestrado Profissional em Ensino de Geografia em Rede Nacional PROF GEO no Instituto de Geografia (Maracanã) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Professora de Geografia das redes estadual (SEEDUC-RJ) e municipal do Rio de Janeiro (SME-RJ) Link para Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/1483889035733833>. Nossos agradecimentos ao EduCapes pelo apoio financeiro à presente pesquisa.

² Doutorado em Geografia (2011) pela Universidade Federal Fluminense. Pós-Doutorado em Turismo pela EACH-USP (2019). Professora Associada da Universidade do Estado do Rio de Janeiro – UERJ. Coordenadora do Núcleo de Pesquisas em Turismo, Território e Educação (NUPETTE). Representante da UERJ no Conselho Municipal de Inovação, Ciência e Tecnologia e na Comissão Coordenadora do Plano Municipal de Educação de Teresópolis-RJ. Link para Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/0563073832246957>.



ensino-aprendizagem. Baseando-se na concepção de uma educação transformadora com o objetivo de formar indivíduos críticos e ativos na construção de uma realidade e espaço igualitários, o trabalho de campo e turismo pedagógico se mostram como metodologias contribuidoras para a emancipação dos(das) lecionando(as) e formação de uma sociedade justa. Isso porque essas metodologias, além de geralmente despertarem o interesse de estudantes, valorizam o seu conhecimento e a interação entre professores(as), alunos(as), teorias e porções do espaço geográfico, tornam a aprendizagem e o ensino significativos e reconhecem os(as) discentes como produtores(as) de conhecimento e sujeitos históricos.

Palavras-chave: Ensino de Geografia, Metodologias Ativas, Cidadania.

O Trabalho de Campo na Geografia Escolar

A relação entre o ensino escolar e a realidade que se apresenta já era defendida pelos seguidores da Escola Nova no final do século XIX. Movimento originado por educadores europeus e estadunidenses, como John Dewey e Francesc Ferrer, chegou ao Brasil e ganhou o apoio de nomes de peso, como Rui Barbosa e Anísio Teixeira (VIDAL, 2003). A Escola Nova pressupunha um ensino diferente do modelo tradicional que, entre outras prioridades, colocasse os estudantes no centro do processo ensino-aprendizagem, levando-os a construir o seu conhecimento e não a memorizar o que era transmitido pelo(a) educador(a). Os preceitos da Escola Nova estão presentes, também, nas ideias defendidas por Celèstin Freinet, Paulo Freire, Cecília Meirelles, entre outros nomes importantes da Educação (BARBOSA, 2002).

Com relação ao ensino de Geografia, especificamente, a ideia de se relacionar o que se leciona na escola à realidade ganha concretude com o uso de instrumentos pedagógicos como o trabalho de campo e o turismo pedagógico. Pontuschka e Lopes (2009), Viveiro & Diniz (2009) e Zoratto & Hornes (2014) possuem pesquisas que apontam para o grande potencial de se ensinar-aprender dentro e fora da escola, utilizando-se, para isso, um planejamento adequado. Pontuschka e Lopes (2009, p.187), por exemplo, afirmam que

Ao romper as fronteiras dos territórios institucionalizados de aprendizagem – a sala de aula e a escola –, a pesquisa de campo permite a ampliação desse território levando, ao mesmo tempo, a “a sala de aula e a escola” para o mundo – um lugar ou situação mais específica ou particular deste mundo para ser pesquisado e estudado –, e o mundo – mais real ou concreto –, para dentro da sala de aula e da escola.

No entanto, Viveiro & Diniz (2009) alertam para o fato de que o trabalho de campo não deve ser confundido com um simples passeio, mas como uma atividade prazerosa de

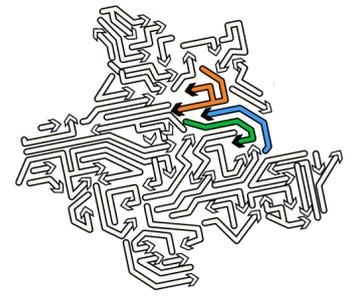


construção de conhecimento e interação social. Por isso é imprescindível que se organize a atividade adequadamente e se cumpra com suas três etapas de execução:

[...] é importante salientar que um trabalho de campo compreende não só a saída propriamente dita, mas as fases de planejamento (incluindo a viabilidade da saída, os custos envolvidos, o tempo necessário, a elaboração e a discussão do roteiro, a autorização junto aos responsáveis pelos estudantes, entre outros aspectos), execução (a saída a campo), exploração dos resultados (importante para retomar os conteúdos, discutir as observações, organizar e analisar os dados coletados) e avaliação (verificando, por exemplo, se os objetivos foram atingidos ou mesmo superados, quais aspectos foram falhos, a percepção dos estudantes sobre a atividade) (VIVEIRO & DINIZ, 2009, p.4).

Para Callai (2001), o ensino de Geografia na educação básica não é uma simplificação do conhecimento (re)produzido pela Ciência Geográfica. Contudo, há relação entre a Geografia Escolar e a Ciência Geográfica. Essa relação envolve a definição do objeto de estudo da Ciência Geográfica, que é o espaço geográfico, o espaço produzido e transformado através das relações sociais e relação sociedade-natureza. É válido enfatizar que o processo ensino-aprendizagem é atravessado por diferentes situações, como aquelas ligadas à cultura escolar, o conhecimento desenvolvido com a prática docente e condições adequadas de trabalho para os(as) profissionais de educação. Dessa forma, Callai (2001) explica que os objetivos do ensino de Geografia nos ensinos fundamental e médio estão ligados à formação de sujeitos conscientes, capazes de entenderem as relações sociais de (re)produção do espaço geográfico e atuarem na formação de um espaço e sociedade mais igualitários e justos. Nesse sentido, a autora realça a importância do estudo do local e do município, onde os atores do processo ensino-aprendizagem estão inseridos, por contribuir com os objetivos do ensino de Geografia na educação básica.

De acordo com Callai (2001), o estudo do local e município, por professores(as) de Geografia e seus(suas) alunos(as) da educação básica, proporciona a investigação dos principais elementos físicos e sociais da porção do espaço geográfico em análise, do seu processo de formação, das relações sociais intrínsecas dessa parte do espaço, da relação entre



a porção do espaço em estudo e outras partes e fenômenos de outras escalas, da análise do arranjo espacial³ a partir da lógica do capital. Nesse sentido, o trabalho de campo nos locais de vivência do corpo discente e em outros locais do município, como estabelecimentos culturais, colabora significativamente com o estudo do local e município. Para Callai e Zarth (1988), o trabalho de campo, na Geografia Escolar, é uma metodologia de ensino-aprendizagem que promove a saída do ambiente escolar, a visita de professores(as) e estudantes à porção do espaço geográfico em investigação ou estabelecimentos, os quais permitem o contato com os elementos naturais e/ou sociais do objeto de estudo. No trabalho de campo, docentes e discentes objetivam aprofundar o seu conhecimento sobre o objeto de estudo, a partir da maior interação com o mesmo no campo, no ambiente em que esse objeto está presente e/ou representado. A interação com o objeto de estudo, durante o trabalho de campo na Geografia Escolar, pode se manifestar através da observação das paisagens e exposições dos estabelecimentos culturais, trabalho sobre o conhecimento científico acerca dessas paisagens e exposições, coleta e análise de dados, dentre outros. Dessa maneira, o trabalho de campo se configura como uma importante metodologia para o processo ensino-aprendizagem, porque não apenas colabora para uma melhor compreensão sobre o objeto de estudo, mas também pode contribuir para que docentes e discentes produzam informações e conhecimento acerca desse mesmo objeto. Isso estimula que os atores do processo ensino-aprendizagem se reconheçam como produtores(as) de conhecimento e sujeitos históricos, os quais são influenciados e também podem influenciar a sua realidade imediata e porção do espaço geográfico em que estão inseridos.

Callai e Zarth (1988) explicam que os(as) professores(as) devem fundamentar os motivos do trabalho de campo e relacioná-los com os assuntos abordados no ambiente escolar e com os objetivos do ensino de Geografia na educação básica, evitando-se o fazer pelo fazer. Para se evitar o fazer de qualquer maneira, Callai e Zarth (1988) ainda discorrem sobre as etapas de todo o processo do trabalho de campo, colocando que devam existir as etapas do planejamento, execução, análises e relatórios. O planejamento se refere à organização e preparo para o trabalho de campo propriamente dito, pelos(as) educadores(as) e educandos(as), a partir do que está sendo estudado no ambiente escolar, necessidades e

³ De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) de Ciências Humanas – Geografia do Ensino Fundamental (BRASIL, 2018), arranjo espacial é um princípio geográfico, que se refere ao modo geral de organização e estruturação do espaço a partir da sociedade que o (re)produz e o seu sistema social.

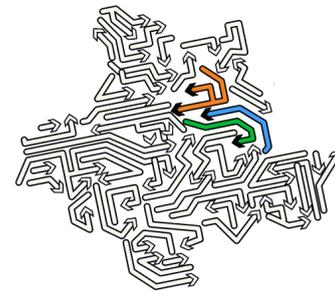


interesses dos(das) envolvidos(as). No planejamento, professores(as) e estudantes elaboram o trabalho de campo através da escolha do local a ser visitado, leituras, explicitação das suas razões, fundamentação teórica, coleta de informações, tabulação e análise dos dados, contatos com pessoas que possam colaborar com o trabalho de campo, planejamento das atividades a serem desenvolvidas, problematização das possíveis dificuldades. Dessa forma, o planejamento pode maximizar o potencial pedagógico do trabalho de campo, por meio da sua construção coletiva pelos principais atores do processo ensino-aprendizagem.

Na execução, diferentes atividades podem ser desenvolvidas durante o trabalho de campo para colaborar com o processo de construção do conhecimento, como a observação e descrição do objeto de estudo, análise do que é enxergado e vivenciado por estudantes e professores(as), entrevistas, coleta de dados, fotografias, realização de exercícios no próprio campo, dentre outros. Sendo assim, trabalhos de campo fazem que com discentes e docentes rompam os muros da escola, trabalhem o conhecimento tirando a passividade do(da) estudante e podendo proporcionar prazer. Os(As) professores(as) de Geografia podem estimular a elucidação das relações sociais de produção e reprodução do espaço geográfico a partir do trabalho dos elementos sociais e físicos que influenciaram/influenciam o processo/organização socioespacial em estudo; da análise dos princípios geográficos, como localização, extensão e distribuição; dos conceitos da Ciência Geográfica, como paisagem, território, região, rede e escala; e categorias de análise geográfica, como territorialidade, geopolítica e geoeconomia, relacionados ao objeto de estudo⁴.

Parte da etapa das análises e relatórios pode ser feita durante a execução do trabalho de campo e outra parte após o mesmo, a partir de debates sobre as observações e percepções das atividades e registros escritos sobre a compreensão do objeto de estudo através do trabalho de campo. Determinadas atividades, após o trabalho de campo, como rodas de conversa entre os(as) estudantes participantes e não-participantes e montagem de exposições, com fotos e trabalhos sobre o conhecimento abordado antes, durante e após o trabalho de campo, ainda colaboram para a divulgação das informações e conhecimento sobre os elementos e processos estudados. Nesse sentido, o desenvolvimento de atividades após o trabalho de campo é

⁴ É importante salientar que, de acordo com Massey (2017) e Castellar (2019), estudos geográficos são aqueles cuja espacialidade é essencial para entendê-los. Dessa maneira, os trabalhos de campo, na educação básica, sobre estudos geográficos devem ministrados por professores(as) de Geografia.



primordial para o aprofundamento do conhecimento construído antes e durante o trabalho de campo⁵. Sendo assim, evitando-se o fazer pelo fazer e o fazer de qualquer maneira a partir da fundamentação teórica do trabalho de campo, explicitação de suas razões e do desenvolvimento seguindo as etapas do seu processo, o trabalho de campo de fato pode se configurar como uma relevante metodologia para o processo ensino-aprendizagem de estudantes da educação básica e para a prática docente.

O trabalho de campo na Geografia Escolar contribui para o processo ensino-aprendizagem não apenas porque transforma o capital cultural dos(das) educandos(as), valoriza a pluralidade cultural presente no município e faz com que os(as) estudantes consolidem, aprofundem seu conhecimento a partir da observação, interação com o objeto de estudo e relação do que é observado com teorias e fenômenos de outras escalas, mas também porque contribui para que os(as) alunos(as) “rompam” os muros da escola, conheçam novos locais ou analisem locais que já conhecem de outra forma, desnaturalizando-os, (re)construam conhecimento a partir de outros ambientes, além do rotineiro ambiente escolar, entendam outros locais como ambientes em que o processo ensino-aprendizagem também acontece. Trabalhos de campo em ambientes abertos, em especial, contribuem para o processo de (re)construção do conhecimento porque os(as) estudantes vivenciam as paisagens in loco, observando e podendo interagir com o conjunto de ações e objetos (re)produtores daquele espaço, e relacionam as paisagens com teorias e fenômenos de outras escalas. De acordo com as atividades realizadas antes, durante e depois do trabalho de campo, como coleta, sistematização, análise de dados e divulgação dessas análises, os trabalhos de campo podem colaborar para que os atores do processo ensino-aprendizagem também se tornem produtores(as) de conhecimento. Dessa forma, na Geografia escolar, os trabalhos de campo contribuem para a elucidação do mundo, do espaço geográfico e, de acordo com Callai (2001), a programação dos conteúdos da Geografia Escolar deve ser relacionada a um calendário de trabalhos de campo.

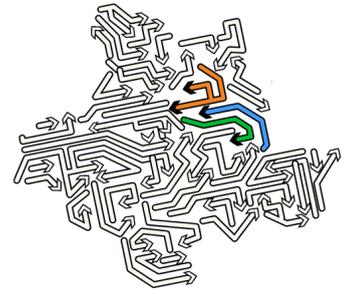
⁵ Recentemente, pesquisadores(as) sobre o desenvolvimento do trabalho de campo na educação básica, como Oliveira e Souza (2009), têm utilizado outros conceitos como aula de campo e aula em campo, cujas definições se aproximam daquela desenvolvida por Callai (2001) sobre trabalho de campo no processo ensino-aprendizagem. Assim como Callai (2001), tais autores(as), de maneira geral, ressaltam a necessidade do desenvolvimento de atividades antes, durante e após o trabalho de campo para que essa metodologia contribua para o processo ensino-aprendizagem e prática docente. Todas essas atividades podem ser resumidas como atividades de campo. As atividades, antes do trabalho de campo, podem ser conhecidas como pré-campo e aquelas, depois do trabalho de campo, como pós-campo.



O Conceito de Turismo Pedagógico

Para Moesch (2013), turismo é o fenômeno social que se refere às visitas e/ou viagens, voluntárias e temporárias, e as ações desenvolvidas nesses deslocamentos, por indivíduos e/ou grupos de pessoas, dos seus locais de residência para outros, com os objetivos fundamentais de entretenimento, descanso e aproveitamento de amenidades naturais e atividades culturais. A autora explica que o turismo nasceu com o modo de produção capitalista e o mesmo avançou de acordo com cada etapa desse sistema social. Assim, o turismo se configura como uma mercadoria, um bem. Por mais que, atualmente, em países como o Brasil, haja locais e atividades turísticas destinadas a diferentes classes sociais, a maior frequência da participação nessas atividades e viagens a locais mais distantes da residência são alcançadas pelas classes média, média alta e alta. Existem obstáculos, como o financeiro, coerção policial e falta de informação, para que as classes baixas não consigam realizar as atividades turísticas mais valorizadas socialmente. Além disso, boa parte dos indivíduos das classes populares é privada de tempo satisfatório de descanso do trabalho, o que dificulta a participação em atividades turísticas que podem proporcionar o prazer, modificação do capital cultural, acesso à pluralidade cultural e educação patrimonial. Nesse sentido, o turismo é uma mercadoria e um instrumento capitalista de acirramento das desigualdades socioespaciais.

Para a conceituação de turismo pedagógico, foram utilizadas ideias dos(as) autores(as) Padilha (2021), Raykil e Raykil (2005), Gomes, Mota e Peinotto (2012). Turismo pedagógico se refere às visitas e atividades, desenvolvidas por educandos(as) e educadores(as), em locais com potencial turístico, ou que já são utilizados pelo turismo, para fins pedagógicos, proporcionando, aos atores do processo ensino-aprendizagem, acesso a locais de entretenimento, a estabelecimentos culturais, contato com a natureza, maior interação com o objeto de estudo e aprofundamento do conhecimento sobre ele. A principal diferença entre o trabalho de campo na Geografia Escolar e o turismo pedagógico é que a participação dos(as) estudantes nas atividades de turismo pedagógico é voluntária, ou seja, os(as) professores(as) os(as) convidam para participarem dessas atividades e eles(elas) decidem se farão as visitas ou não de acordo com os seus interesses e necessidades. O caráter voluntário da participação nas atividades de turismo pedagógico estimula a autonomia e



tomada de decisão dos(das) discentes. Esses(as) últimos(as) ainda podem colaborar com a escolha de locais turísticos a serem visitados de acordo com o que julgam serem atividades prazerosas e isso permite a problematização, diálogo e debate entre alunos(as) e professores(as) sobre o entretenimento, acesso a estabelecimentos culturais e contato com amenidades naturais⁶. Estudantes também podem contribuir com as escolhas sobre o desenvolvimento de atividades antes, durante e após a visita. Com isso, os(as) docentes incentivam a pesquisa e debate sobre a relevância, elementos físicos e sociais que compõem a visita, permitindo o aprofundamento do conhecimento sobre o objeto de estudo.

A partir dos trabalhos de Padilha (2021), Raykil e Raykil (2005), Gomes, Mota e Peinotto (2012), podemos identificar outra distinção entre o trabalho de campo e o turismo pedagógico: as atividades de turismo pedagógico se desenvolvem, necessariamente, em locais com alguma infraestrutura turística, como a presença de atrações (Exemplos: Monumentos, obras, áreas verdes, corpos d'água, passeios de barco, bondinho e teleférico), lugares para comer, para se divertir etc. Tal fato influencia nas escolhas dos(das) discentes sobre participarem ou não das atividades de turismo pedagógico e acerca dos locais a serem visitados. Isso porque a infraestrutura turística geralmente torna o local mais atraente, não apenas para turistas, mas também para os(as) estudantes. Dessa maneira, muitos(as) educandos(as) podem escolher locais concentradores dessas atrações turísticas. Contudo, o aproveitamento dessas atrações, bem como o transporte para a ida e volta de locais turísticos, pode demandar recursos financeiros, os quais boa parte das comunidades escolares do Brasil não têm acesso. Para superar esse obstáculo, o Estado e governos devem promover parcerias entre as secretarias de educação e turismo, entre as escolas e locais, que podem ser destinados ao turismo pedagógico, para não apenas promoverem o acesso de comunidades escolares a esses locais, mas sobretudo incentivarem o uso desses locais para fins pedagógicos. Dessa maneira, haveria mais justiça social sobre o aproveitamento pedagógico de pontos turísticos.

⁶ O caráter voluntário da participação nas atividades de turismo pedagógico, pelos(as) alunos(as), pode gerar uma situação complicada para as escolas em que um grupo de estudantes decide não realizar a visita, permanecendo na escola, enquanto parte de seus(suas) professores(as) estão fora da unidade educacional, participando da visita. Nesse sentido, é vital que a direção, coordenação, profissionais da educação e corpo discente das unidades escolares debatam e concretizem caminhos para a resolução de diferentes situações-problema.

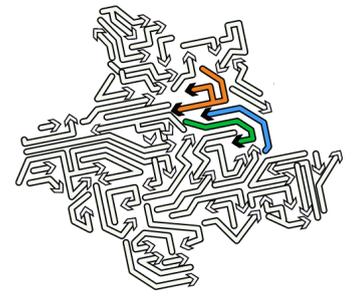


Outros entraves para a escolha e aceitação de locais para o turismo pedagógico, entre o corpo discente, são a falta de informação e obstáculos simbólicos⁷. Em muitas comunidades

escolares, o alunado não tem conhecimento sobre a diversidade histórica, cultural e natural do município. Para que os(as) estudantes tenham condições de escolher e aceitar o convite para visitar pontos turísticos do município, locais esses relacionados ao objeto de estudo apresentado pelo(a) docente, é importante que os(as) professores(as) disponibilizem informações, livros, obras, sites, dentre outros, que contribuam para o debate sobre o assunto em análise e processo de escolha abordado. Várias escolas do Brasil, principalmente as públicas, são frequentadas por estudantes, majoritariamente, negros(as) e de origem periférica. Dessa forma, grande parte desses indivíduos já sofreu racismo, outros tipos de preconceito e repressão policial ao tentar se deslocar para locais mais valorizados socialmente, concentradores de atrações turísticas. Nesse sentido, é imprescindível que os(as) profissionais de educação trabalhem a autoestima dos(das) alunos(as), problematizem os obstáculos simbólicos para a mobilidade urbana e reforcem que é direito das pessoas, de diferentes classes sociais, frequentarem locais de entretenimento, estabelecimentos culturais, belezas naturais e pontos turísticos, a despeito dos obstáculos explicados nesse trabalho. Os(As) professores(as) ainda devem reforçar a ideia de que, nesses pontos turísticos, de acordo com as atividades pedagógicas desenvolvidas, os(as) estudantes podem aprofundar o seu conhecimento sobre o objeto de estudo de maneira prazerosa.

Assim como o trabalho de campo, o turismo pedagógico é uma metodologia de ensino-aprendizagem que envolve três etapas de desenvolvimento, são elas a pré-visita; visita ao local com potencial turístico, ou que já seja utilizado para o turismo, para fins pedagógicos; e pós-visita. Na pré-visita, educadores(as) e educandos(as) realizam as escolhas supracitadas a partir dos temas, que estão sendo trabalhados no ambiente escolar; da definição

⁷ As sociedades capitalistas também criam mecanismos simbólicos para o controle da locomoção das classes sociais mais baixas pelas localidades mais valorizadas socialmente, mecanismos como o preconceito racial e criminalização de aspectos culturais que marcam esse grupo; assim se meninos(as) negros(as), vestidos(as) com roupas populares, tentam frequentar as praias da zona sul do Rio de Janeiro, cantando funk, são facilmente impedidos(as) e sofrem humilhações e abusos das autoridades policiais.



do objeto de estudo presente nas atividades da sala de aula e materializado e/ou representado no local turístico; dos seus interesses e necessidades; do que julgam ser atividades prazerosas; da problematização do que é entretenimento; do debate sobre os possíveis obstáculos e formas de superação dos mesmos; e das atividades a serem realizadas durante a visita. Na visita ao local com potencial turístico, é primordial que docentes e discentes não percam de vista que a principal finalidade da ida ao ponto turístico é o seu aproveitamento pedagógico. Para que isso ocorra, é necessário que professores(as) e estudantes desenvolvam atividades na visita que promovam a interação com o objeto de estudo e aprofundamento do conhecimento sobre ele, como debates sobre o que está sendo visto e vivenciado, registros em fotos e relatórios. Após a visita, são essenciais a sistematização e análise das informações e conhecimento sobre o objeto de estudo, os quais foram trabalhados antes e durante a visita ao local turístico, para que a metodologia em análise contribua para o processo ensino-aprendizagem. Algumas atividades pós-visita podem ser o desenvolvimento de textos, feitos pelos(as) discentes e orientados pelos(as) docentes, sobre o objeto de estudo e exposições com esses textos e fotos da visita. Com isso, para que a visita a um local turístico, por professores(as) e seus(suas) alunos(as), contribua com o processo ensino-aprendizagem e prática docente, é imprescindível que as atividades antes, durante e após a visita estimulem o aprofundamento do conhecimento e produções dos corpos docente e discente sobre o objeto de estudo.

O turismo pedagógico pode ser uma importante ferramenta de apoio às aulas de Geografia na educação básica, pois proporciona o debate sobre as relações entre a atividade do turismo, o modo de produção capitalista e a ação de atores, como o mercado imobiliário e o Estado com as suas polícias, para destinar as áreas mais valorizadas socialmente para a moradia e usufruto das classes mais abastadas; a análise do processo de formação, seus elementos físicos e sociais, de locais no município e estado reservados para o turismo e os diversos mecanismos estatais e de governos, como a coerção policial, falta de informação e obstáculos simbólicos, para dificultar o aproveitamento desses pontos turísticos pelas classes mais baixas; a pesquisa de localidades com potencial turístico, inclusive nos bairros das escolas, as razões das mesmas não serem utilizadas pelo turismo-padrão e o abandono estatal das amenidades naturais e riquezas culturais situadas nos bairros menos valorizados



socialmente⁸. Dessa forma, o(a) professor(a) de Geografia, através da ferramenta de apoio do turismo pedagógico, pode contribuir para que os(as) estudantes da educação básica compreendam a produção desigual e injusta do espaço geográfico.

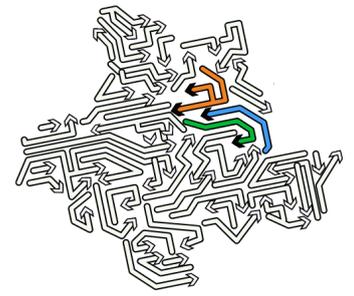
A ferramenta do turismo pedagógico, utilizada pelos(as) profissionais de educação da escola pública que é frequentada principalmente pelos(as) filhos(as) da classe trabalhadora, pode ser mais um instrumento da luta pelo acesso democrático aos pontos turísticos; pela valorização das áreas, e suas atrações, marginalizadas socialmente; pelo aprofundamento do conhecimento sobre o processo de formação, os aspectos físicos e sociais de atrações turísticas; pela compreensão das injustas relações sociais (re)produtoras do espaço geográfico; e pela instrumentalização dos atores do processo ensino-aprendizagem para a construção de uma realidade e espaço mais igualitários.

Considerações Finais

Segundo Moran (2018), as metodologias ativas no processo ensino-aprendizagem se configuram como os métodos e estratégias, orientados por professores(as), a fim de incentivarem a voz e o protagonismo dos(das) estudantes em todas as etapas do processo de (re)construção do conhecimento. Nesse sentido, os(as) discentes participam, refletem e colaboram para a construção do planejamento e execução das atividades, incluindo as avaliatórias, que permeiam a análise e produções sobre um objeto de estudo. Sendo assim, leva-se em consideração o ritmo e a forma como cada aluno(a) aprende e o(a) docente tem oportunidades para a reflexão e replanejamento da sua prática. Com isso, as metodologias ativas podem contribuir para o processo ensino-aprendizagem, estimulando a criatividade, criticidade, autoria de pensamento, autoestima e trabalho em conjunto dos(das) educadores(as) e educandos(as), o que pode tornar a aprendizagem e o ensino significativos.

Diante do exposto nesse trabalho, o trabalho de campo e o turismo pedagógico podem ser consideradas metodologias ativas do processo ensino-aprendizagem. Isso porque tais

⁸ No Complexo de Favelas do Alemão e bairros vizinhos do município do Rio de Janeiro, há exemplos do abandono estatal em relação às amenidades naturais e riquezas culturais. No Alemão, há o projeto de criação do Parque Municipal Urbano na área de remanescentes da Mata Atlântica, em que há inclusive a presença de uma lagoa; contudo, o projeto está abandonado há anos. Segundo Vianna (2002), no bairro de Inhaúma, havia um casarão da personagem histórica Carlota Joaquina; mas ele foi demolido. No bairro de Del Castilho, há o casarão da Fazenda do Capão do Bispo, sob a responsabilidade do Governo do Estado e da Secretaria de Estado de Cultura e Economia Criativa; o casarão apresenta um péssimo estado de conservação e, inclusive, sofreu um incêndio em 2022.



metodologias incentivam a participação do alunado no planejamento; concretização de atividades pedagógicas acerca de um objeto de estudo; tomada de decisões envolvendo diferentes etapas dessas metodologias; trabalho em conjunto entre docentes e discentes; pesquisa e produções sobre um objeto de estudo através de teorias científicas, vivências e interações mais diretas no próprio campo, no ambiente onde os elementos e/ou processos em análise podem se manifestar ou estar representados; divulgação e trocas do conhecimento (re)construído entre estudantes e professores(as). Dessa maneira, o trabalho de campo e turismo pedagógico podem ser avaliados como metodologias ativas, que contribuem para tornar a aprendizagem e o ensino significativos, estimulando que os(as) estudantes sejam, de fato, atores e protagonistas do processo de (re)construção do conhecimento.

Referências bibliográficas

BARBOSA, A. M. **John Dewey e o ensino da arte no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

BOURDIEU, P. **Capital Cultural, Escuela y Espacio Social**. México: Siglo Veinteuno, 1997.

BRASIL, Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais: Pluralidade Cultural, Orientação Sexual**. Brasília: MEC/SEF, 1997b.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto – Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais (5ª a 8ª série)**. Geografia, Brasília, DF. 1998.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018

CALLAI, H. C. et al. **A geografia e a escola: muda a geografia? Muda a escola?** Terra Livre – Paradigmas da geografia Parte I, São Paulo: AGB, número 16, p. 133-152, 1º semestre/2001.

CALLAI, H. C. e ZARTH, P. A. **O estudo do município e o ensino de história e geografia**. Ijuí, Unijuí, 1988.

CASTELLAR, S. M. V. **Raciocínio geográfico e a Teoria do Reconhecimento na formação do professor de Geografia**. Revista Signos Geográficos, Goiânia, v.01, p.18-20, 2019.

GOMES, D. S.; MOTA, K. M.; PERINOTTO, A. R. C. **Turismo pedagógico como ferramenta de educação patrimonial: a visão dos professores de História em um colégio**



estadual de Parnaíba (Piauí, Brasil). Turismo e Sociedade. Curitiba, v. 5, n. 1, p. 82-103, abril de 2012.

LUCKESI, C. **Avaliação da Aprendizagem Escolar.** São Paulo: Cortez, 2002.

MASSEY, D. **A mente geográfica.** GEOgraphia, São Paulo, v. 19, n. 40, p. 36-40, 2017.

MOESCH, M. **O lugar da experiência e da razão na origem do conhecimento do turismo.** Cenário, Brasília, v. 1, n. 1, p. 08-28, dez. 2013.

MORAN, J. M. **Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda.** In:

BACICH, L.; MORAN, J. (Orgs.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática.** Porto Alegre: Penso, 2018.

OLIVEIRA, C. e SOUZA, R. **Travessias da aula em campo na geografia escolar: a necessidade convertida para além da fábula.** Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 35, n. 1, p. 195-209, jan./abr. 2009.

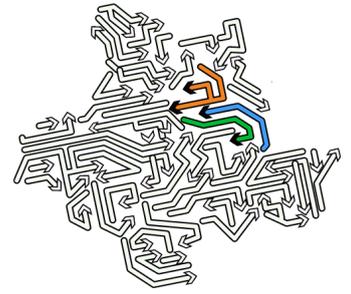
PADILHA, M. do N. **Por uma Escola Sem Muro: O Turismo Pedagógico como Ferramenta de Apoio à Educação Básica.** In: COSTA, Amanda Danelli; PADILHA, Marcela do Nascimento; PEREIRA, Thiago Ferreira Pinheiros Dias (Organizadores) **Territórios do Turismo: perspectivas de passados, presentes e futuros possíveis.** Boa Vista: Editora IOLE / Rio de Janeiro: EdTur, 2021, 327 p.

PONTUSCHKA, N.N. e LOPES, C.S. **Estudo do meio: teoria e prática.** Geografia (Londrina), v.18, n.2, p. 173-191, 2009. Disponível em: <<http://www.uel.br/revistas/uel/index.php/geografia/article/view/2360>>. Acesso: 05 mai. 2023.

RAYKIL, E. B.; RAYKIL, C. **Turismo pedagógico: uma interface diferencial no processo ensino aprendizagem.** Revista Global Tourism - Periódico de Turismo, v. 2, n. 1, 2005.

SILVA, R. e SANTIAGO, J. **Pluralidade Cultural na Educação: Uma Breve Revisão Bibliográfica.** Revista Culturas & Fronteiras – Volume 4, nº 1 – Junho / 2021.

VIANNA, E. P. **Inhaúma, real e histórica freguesia.** 2002.



VIDAL, D. G. Escola Nova e processo educativo. In: LOPES, E. M., FIGUEIREDO, L. e GREIVAS, C. (orgs.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 3ª. Ed., 2003.

VIVEIRO, A. A.; DINIZ, R. E. da S. Atividades de campo no ensino das Ciências e na Educação Ambiental: refletindo sobre as potencialidades dessa estratégia na prática escolar. *Ciência em tela*, São Paulo, v. 2, n. 1, 2009. Disponível em: <<http://www.cienciaemtela.nutes.ufjf.br/artigos/0109viveiro.pdf>>. Acesso: 03 mar. 2020.

ZORATTO, F. M. M.; HORNES, K. L. Aula de campo como instrumento didático-pedagógico para o ensino de geografia. In: **Os desafios da escola pública paranaense na perspectiva do professor PDE**. Paraná, 2014. v.1. Cadernos PDE.