

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS

DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

PRISCILA CARVALHO DE OLIVEIRA

"*SE A GENTE NÃO SE MOVIMENTA, NÃO TEM VIDA*": O TURISMO PEDAGÓGICO COMO METODOLOGIA ATIVA NO ENSINO DE GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

Brasília (DF)

2026

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA

INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS

DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

PRISCILA CARVALHO DE OLIVEIRA

"SE A GENTE NÃO SE MOVIMENTA, NÃO TEM VIDA": O TURISMO PEDAGÓGICO COMO METODOLOGIA ATIVA NO ENSINO DE GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Geografia.

Linha de Pesquisa: Produção do Espaço Urbano, Rural e Regional.

Eixo Temático: Formação Escolar Geográfica e Instrumentos Educacionais.

Orientador: Prof. Dr. Neio Lúcio de O. Campos

Brasília (DF)

2026

UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA
INSTITUTO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE GEOGRAFIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM GEOGRAFIA

PRISCILA CARVALHO DE OLIVEIRA

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Geografia da Universidade de Brasília, como parte dos requisitos necessários para obtenção do título de Mestre em Geografia.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Neio Lúcio de O. Campos
Universidade de Brasília (Orientador)

Profª. Drª. Marcela Nascimento Padilha
Universidade Estadual do Rio de Janeiro (UERJ) (Membro Externo)

Profª. Drª. Cristina Maria Costa Leite
Universidade de Brasília (UnB)

Profª. Drª. Marutschka Martini Moesch
Universidade de Brasília (UnB)

Brasília - DF, 13 de agosto de 2026.

OLIVEIRA, PRISCILA CARVALHO DE

"Se A Gente Não Se Movimenta, Não Tem Vida": O Turismo Pedagógico Como Metodologia Ativa No Ensino De Geografia No Ensino Fundamental Anos Finais / Priscila Carvalho de Oliveira. Brasília - DF, 2026. 119p.

Dissertação de mestrado. Departamento de Geografia. Universidade de Brasília (UnB), Brasília - DF.

1. Ensino de Geografia;
2. Geografia Escolar;
3. Metodologias ativas;
4. Turismo Pedagógico;
5. Ensino Fundamental Anos Finais.

I. Universidade de Brasília, Departamento de Geografia. II. Título.

É concedida à Universidade de Brasília permissão para reproduzir cópias desta tese e emprestar ou vender tais cópias somente para propósitos acadêmicos e científicos. O autor reserva outros direitos de publicação, e nenhuma parte desta tese de doutorado pode ser reproduzida sem a autorização por escrito do autor.

Priscila Carvalho de Oliveira

AGRADECIMENTOS

Como fios de uma mesma meada, teço este memorial de gratidão entrelaçando as vivências da minha própria jornada às vozes da obra Torto Arado, de Itamar Vieira Junior (2019). Ao utilizar as passagens que ecoaram em minha pesquisa, busco traduzir a profundidade do afeto, do movimento e da resistência de cada pessoa que se fez chão, vento e semente no meu caminhar.

> *"Cada mulher sabe a força da natureza que abriga na torrente que flui de sua vida."*

> *"Sobre a terra há de viver sempre o mais forte."*

Inicio este memorial de afetos silenciando o mundo para ouvir a torrente de vida das mulheres que me trouxeram até aqui. Agradeço à minha esposa, Jakeline, que caminha ao meu lado dividindo o peso e a poesia dos dias, sendo o pouso seguro para todas as minhas inquietações. À minha mãe, Amélia, ventre de onde brotou minha coragem; à minha irmã, Rebeca, elo eterno de cumplicidade; e às minhas avós, Ercília e Francisca, cujos passos antigos ainda guiam os meus. Minha reverência amorosa a cada uma das minhas tias, de sangue e de alma, às minhas primas, à minha cunhada Nath e à mãe da Jake, Jorginia. Vocês são o chão firme e a força da natureza que sustentam este trabalho.

> *“Aprendia que tudo estava em movimento – bem diferente das coisas sem vida que a professora mostrava em suas aulas. Meu pai olhava para mim e dizia: ‘O vento não sopra, ele é a própria viração’. E tudo aquilo fazia sentido. ‘Se o ar não se movimenta, não tem vento, se a gente não se movimenta não tem vida’, ele tentava me ensinar.”*

Ao meu pai, Pio Wagner de Oliveira, a viração mais bonita que soprou nos meus dias. O seu maior anseio na terra era ver os filhos formados; ele queria nos fazer fortes, corajosos e capazes de sonhar alto. Em outubro de 2022, o sopro da sua vida silenciou, deixando uma ausência que hoje preencho com afeto. Guardo com doçura a lembrança de quando voltei da China e o acolhi com as páginas de *Torto Arado*. Naqueles seus últimos seis meses, entre as dores de um câncer e a dureza dos dias, ele usou a literatura para romper cercas e continuar sonhando. Ele

viveu com bravura. Se hoje faço da Geografia o meu movimento no mundo, faço-o por ter entendido que viver é não se deixar estagnar.

"De tudo que vi meu pai bem-querer na vida, talvez fosse a escrita e a leitura dos filhos o que perseguiu com mais afinco."

Agradeço aos meus irmãos, André e Jonatas, que guardam comigo a herança desse bem-querer mais bonito do nosso pai. Ao meu cunhado Laergele e ao meu sobrinho João, que representam a continuidade do nosso afeto e o viço novo da nossa árvore familiar. Ademais, ao meu sogro Valmir e meu cunhado Jonas, estendo meu carinho e agradecimento.

"Meu pai, quando encontrava um problema na roça, se deitava sobre a terra com o ouvido voltado para seu interior, para decidir o que usar, o que fazer, onde avançar, onde recuar. Como um médico à procura do coração"

Minha gratidão profunda aos educadores que trazem nos olhos essa mesma sabedoria da terra. Aos professores Kelly, Fran e Jean, que moldaram meu olhar no início desta travessia. Ao meu orientador, Professor Neio Lúcio, por ser mestre atento e sensível, que soube ouvir as pulsações deste estudo e me conduzir com paciência e brilhantismo pelos caminhos do *stricto sensu*. Estendo este reconhecimento a todo o Departamento de Pós-Graduação em Geografia da UnB e ao Departamento de Turismo (CET), espaços de acolhimento e rica produção intelectual. Um agradecimento especial aos coordenadores Helen Gurgel e Vinicius Vasconcelos pelo suporte humano e institucional indispensável ao longo desta caminhada. Às queridas professoras Marcela Padilha, Maru Moesch e Cristina Maria Leite, que aceitaram o convite para ler e enriquecer este texto com seus olhares atentos na banca examinadora.

"Então sentiu que desde sempre o som do mundo havia sido a sua voz"

Aos companheiros de jornada que espalharam sorrisos e partilharam afetos em tantos portos diferentes onde ancorei: Ana Paula Carvalho, Luís, William, Lícia, Otto, Flor, Erick, Thanísia, Imani, Daniel, Gilda, João, Bianca Telles, Amanda Araújo,

Mariana Fonseca, Noah, Louise, Karla Carolina, Tonton, Felipe Wunder, Dridri, Sofia Mattiaci (e família), Joyce, Mateus, Amália, Agustina, Bruno, Marianna Brandão, Ana Paula Prado, Letícya Andrade, Blenda, Pedro Henrique, Diego, Mica, Bê e Vi, Raíssa, Felipe F., Bárbara Gil, Guilherme Faial, Beatriz Sarmento, Matheus Valadares, Germana Pereira, Fran, e, por fim, Eloísa e Alexandre Pilati. Obrigado por emprestarem suas vozes para que o som do mundo fizesse sentido para mim.

"Foi embora um fruto, mas a árvore ficou. E suas raízes são muito fundas para tentarem arrancar"

Para que os frutos deste trabalho ganhassem o devido polimento e rigor formal, expresso minha sincera gratidão a Ana Paula Prado, Gilda Carvalho, Aline Bispo e Lavínia Martins, que com generosidade, olhos atentos e precisão técnica colaboraram com a minuciosa revisão ortográfica e textual desta dissertação. Deixo o meu agradecimento aos profissionais que me acompanharam ao longo da trajetória acadêmica e profissional dos últimos dois anos, Drª. Dulcima, Dr. Welber, Dr. Reinaldo e a Ana Carolina Wisnecky.

Por fim, deixo minha gratidão a cada comunidade escolar onde lancei sementes. As raízes da minha docência são profundas porque foram regadas por muitos abraços, giz (ou pincel de quadro) e caminhos divididos. Um agradecimento especial e afetuoso dedico aos meus alunos: vocês são a seiva que alimenta a minha paixão pelo ensino e a maior motivação de quem eu sou como professora; cada troca em sala de aula ressignifica a minha escolha de educar. Obrigado também aos colegas professores, coordenadores e amigos que caminharam comigo desde o Colégio Portal Educacional, em 2009, passando pelas salas de aula do Colégio Valparaíso, Cristo Rei, Alub, Secretaria de Educação, Sagrado Coração de Maria e Santa Rosa. Meu carinho à vivência no Instituto de Línguas Estrangeiras de Chongqing (CIFS), na China, e aos regressos e recomeços na Maple Bear, Colégio Everest e Escola das Nações. Em cada uma dessas esquinas do tempo, um fruto se foi, mas a árvore permanece firme, frondosa e viva.

Se o ar não se movimenta, não tem vento; se a gente não se movimenta, não tem vida.

Itamar Vieira Jr.

RESUMO

Esta dissertação investiga o Turismo Pedagógico como metodologia ativa no ensino de Geografia, buscando compreender suas potencialidades formativas na Educação Básica, especialmente no Ensino Fundamental Anos Finais. Parte-se da compreensão de que o ensino geográfico não se restringe à transmissão de conteúdos em sala de aula, mas pode ser enriquecido por práticas que articulem teoria, experiência e leitura crítica do espaço vivido. Para isso, o estudo dialoga com autores como Milton Santos, John Dewey, Célestin Freinet, Anísio Teixeira e Paulo Freire, além de incorporar discussões sobre metodologias ativas, Geografia Escolar, território, paisagem e raciocínio geográfico. A pesquisa adota abordagem qualitativa, de caráter exploratório e descritivo, sustentada por análise documental, registros fotográficos e relatos de experiências pedagógicas realizadas em turmas do Ensino Fundamental Anos Finais em Pirenópolis (GO) e Brasília (DF). As atividades de turismo pedagógico analisadas foram planejadas em etapas de pré-visita, visita e pós-visita, permitindo aos estudantes observar, interpretar e problematizar os espaços visitados a partir de conteúdos trabalhados em sala. Os resultados indicam que o turismo pedagógico favorece a aprendizagem significativa, amplia o protagonismo discente e fortalece a mediação docente ao transformar o território em espaço de investigação e conhecimento. Conclui-se que essa metodologia contribui para um ensino de Geografia mais crítico, situado e conectado às experiências concretas dos sujeitos.

Palavras-chave: Ensino de Geografia; Turismo pedagógico; Metodologias Ativas; Raciocínio geográfico; Educação Básica.

ABSTRACT

This dissertation investigates pedagogical tourism as an active methodology in Geography teaching, seeking to understand its formative potential in Basic Education, especially in the final years of Elementary School. It is based on the understanding that Geography teaching should not be limited to the transmission of content in the classroom, but can be enriched through practices that connect theory, experience, and critical reading of lived space. The study draws on authors such as Milton Santos, John Dewey, Célestin Freinet, Anísio Teixeira, and Paulo Freire, as well as discussions on active methodologies, School Geography, territory, landscape, and geographical reasoning. The research adopts a qualitative approach, with exploratory and descriptive characteristics, supported by document analysis, photographic records, and reports of pedagogical experiences carried out with final-year Elementary School classes in Pirenópolis (GO) and Brasília (DF). The pedagogical tourism activities analyzed were organized in three stages: pre-visit, visit, and post-visit, enabling students to observe, interpret, and problematize the visited spaces based on the contents previously studied in class. The results indicate that pedagogical tourism promotes meaningful learning, expands student protagonism, and strengthens teacher mediation by transforming territory into a space for inquiry and knowledge construction. It is concluded that this methodology contributes to a more critical, situated, and experience-based Geography teaching process.

Keywords: Geography teaching; Pedagogical Tourism; Active methodologies; Geographical reasoning; Basic Education.

LISTA DE SIGLAS E ABREVIAÇÕES

- ABNT – Associação Brasileira de Normas Técnicas
- ABP – Aprendizagem Baseada em Projetos
- ALUB – Associação dos Ligeiros Usuários de Brasília (Instituição Escolar)
- BNCC – Base Nacional Comum Curricular
- CA – Carcinoma / Câncer
- CED – Centro de Ensino Fundamental
- CIFS – Chongqing International Foreign Languages School (Instituto de Línguas Estrangeiras de Chongqing)
- DF – Distrito Federal
- EAD – Educação a Distância
- ELA – English Language Arts
- ENANPEGE – Encontro Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Geografia
- ENEM – Exame Nacional do Ensino Médio
- GO – Goiás
- MEC – Ministério da Educação
- ODS – Objetivos de Desenvolvimento Sustentável
- ONU – Organização das Nações Unidas
- PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais
- PPGGEA – Programa de Pós-Graduação em Geografia (UnB)
- RA – Região Administrativa
- SISU – Sichuan International Studies University (Universidade de Estudos Internacionais de Sichuan)
- TP – Turismo Pedagógico
- UAB – Universidade Aberta do Brasil
- UNB – Universidade de Brasília

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Acervo do Museu do Antigo Automóvel em Pirenópolis (GO) 93
Figura 2 – Acervo do Museu do Antigo Automóvel em Pirenópolis (GO) 93
Figura 3 – Percurso pedagógico pelo Centro Histórico de Pirenópolis (GO) 94
Figura 4 – Aula dentro da Igreja Matriz de Pirenópolis (GO) 94
Figura 5 – Aula dentro da Igreja Matriz de Pirenópolis (GO) 94
Figura 6 – Vivência da culinária regional no Restaurante Central em Pirenópolis (GO) 95
Figura 7 – Práxis e Turismo Pedagógico nos vinhedos da Vinícola Assunção 96
Figura 8 – Práxis e Turismo Pedagógico nos vinhedos da Vinícola Assunção 97
Figura 9 – Práxis e Turismo Pedagógico nos vinhedos da Vinícola Assunção 97
Figura 10 – Diálogo pedagógico e mediação docente na nave da Catedral Metropolitana de Brasília 106
Figura 11 – Práxis e codificação a partir de recursos audiovisuais no Memorial JK 107
Figura 12 – Uso do material didático no Memorial dos Povos Indígenas 107

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Professores da rede pública com formação adequada (Tipo 1) na Educação Básica (Brasil, 2013-2023) ..…….....38

Tabela 2 – Concluintes dos 5 maiores cursos voltados à docência por modalidade e rede (Brasil, 2023, em milhares) …….....39

Tabela 3 – Professores sem formação adequada (redes pública e privada, 2023, em %) …….....39

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Matriz das Metodologias Ativas segundo Bacich e Moran (2018) 43

Quadro 2 – Descrição dos Princípios do Raciocínio Geográfico 47

Quadro 3 – Componentes e Habilidades do 6º Ano (Anos Finais) ……..50

Quadro 4 – Componentes e Habilidades do 7º Ano (Anos Finais) ……..51

Quadro 5 – Componentes e Habilidades do 8º Ano (Anos Finais) ……...51

Quadro 6 – Componentes e Habilidades do 9º Ano (Anos Finais) 51

Quadro 7 – Contribuições de Lopes, Pontuschka (2009), Oliveira (1989), Freire (1992) e Calai (2005) ao entendimento do estudo do meio como metodologia do ensino da Geografia ……..……. 57

Quadro 8 – Contribuições de Suertegaray (2002; 2005) e Pereira *et al* (2009) ao entendimento do trabalho de campo como metodologia de ensino de Geografia 60

Quadro 9 – Perspectivas Teóricas sobre a saída de campo em Geografia ……...63

Quadro 10 – Eixo Analítico: Turismo Educacional como prática formativa ……....66

Quadro 11 – Conceituação e contextualização dos conceitos de saída de campo, trabalho de campo, estudo do meio e turismo educacional ……...67

Quadro 12 – Matriz de fundamentação teórico-conceitual do estudo …….....87

Quadro 13 – Material didático produzido para a utilização no dia do TP em Pirenópolis 88

Quadro 14 – Material didático produzido para a utilização no dia do TP em Pirenópolis (GO) 90
Quadro 15 – Etapas da experiência em Pirenópolis 98
Quadro 16 – Etapas do processo de antes, durante e depois do TP em Pirenópolis 99
Quadro 17 – Interdisciplinaridade entre disciplinas, BNCC e ODS 99
Quadro 18 – Material didático produzido para a utilização no dia do TP em Brasília (DF) 102
Quadro 19 – Matriz de Práxis na Área de Ciências Humanas e Sociais.....108
Quadro 20 – Matriz de Práxis na Área de Linguagens.....108
Quadro 21 – Matriz de Práxis na Área de Ciências da Natureza e Matemática 109

SUMÁRIO

ENSINAR É SE MOVIMENTAR? A TRAJETÓRIA ACADÊMICA E A CHEGADA NO TURISMO PEDAGÓGICO 16

SEÇÃO 1: METODOLOGIAS ATIVAS E O ENSINO DA GEOGRAFIA 21

1.1 INTRODUÇÃO 21

1.2 COM AS METODOLOGIAS ATIVAS É POSSÍVEL ENSINAR GEOGRAFIA? 31

1.2.1 **O que são metodologias ativas?** 32

1.2.2 **O uso de metodologias ativas no ensino de Geografia** 45

SEÇÃO 2: COMPREENDENDO O TURISMO PEDAGÓGICO E CONCEITOS CORRELATOS 54

2.1 ESTUDO DO MEIO, TRABALHO DE CAMPO, SAÍDA DE CAMPO E TURISMO EDUCACIONAL? 54

2.2 O TURISMO PEDAGÓGICO: CONCEITO E PRÁTICA 68

SEÇÃO 3: TURISMO PEDAGÓGICO E A GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS 77

3.1 ENSINAR EM MOVIMENTO: TURISMO PEDAGÓGICO, EXPERIÊNCIA VIVIDA E PRÁXIS GEOGRÁFICA 77

3.2 TURISMO PEDAGÓGICO E O ENSINO DA GEOGRAFIA PARA TURMAS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS EM PIRENÓPOLIS (GO) 86

3.3 TURISMO PEDAGÓGICO E O ENSINO DA GEOGRAFIA PARA TURMAS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS EM BRASÍLIA (DF) 101

CONSIDERAÇÕES FINAIS: “SE A GENTE NÃO SE MOVIMENTA, NÃO TEM VIDA." 111

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS 113

ENSINAR É SE MOVIMENTAR? A TRAJETÓRIA ACADÊMICA E A CHEGADA NO TURISMO PEDAGÓGICO

> Hoje, a mobilidade se tornou praticamente uma regra. O movimento se sobrepõe ao repouso. A circulação é mais criadora que a produção. Os homens e mulheres mudam de lugar, como turistas ou como imigrantes. Mas também os produtos, as mercadorias, as imagens, as ideias. Tudo voa. (SANTOS, 2006, p. 222)

Neste espaço, percorremos um caminho. Uma trajetória. O caminho que aqui descrevo reflete as razões da minha escolha de vida pela educação. Para além do exercício profissional, busco revelar como me tornei alguém dedicada a estimular o conhecimento, transformando a prática docente em objeto de pesquisa. Para compreender a gênese dessa trajetória, é fundamental discorrer sobre o meu processo de constituição como professora-pesquisadora, bem como delimitar as razões que nortearam a escolha pela Geografia. Esse percurso evoca uma reflexão necessária: de que maneira a ciência geográfica consolidou-se no horizonte de expectativas e na formação de uma estudante ainda na educação básica?

Para iniciar essa jornada, retornamos aos muros de uma escola em Valparaíso de Goiás (GO). O Colégio Valparaíso foi o espaço habitado por aquela estudante de 13 anos, cujas experiências marcariam definitivamente sua mente e seu coração.

Minha identidade como geógrafa e educadora começou a ser moldada muito antes do ingresso na universidade, nutrida pelo olhar atento de professores que transformaram o espaço da sala de aula em um lugar de acolhimento e descoberta.

As memórias que tenho da professora Kelly de Geografia são de cuidado, motivação e criticidade. Ela sempre fazia questão de elogiar, motivar e incentivar os estudantes. A ideia de dialogar, provocar com perguntas ou imagens nos livros didáticos fazia com que os estudantes se sentissem especiais. Talvez como super-heróis ou super-heroínas. Já na terceira série do ensino médio, a professora Francira ensinou Geografia por alguns meses e fez morada em minha mente (e coração). No mesmo ano, o professor Jean chegou para arrematar meu coração. Recordo-me do impacto de ser validada por ele após uma prova de Geopolítica; o elogio à minha análise sobre temas globais (fossem os Tigres Asiáticos, a China ou a complexidade da Globalização) ecoou em mim como uma confirmação de pertencimento. Como acontece com tantos jovens, a Geopolítica foi a porta de entrada para uma paixão duradoura.

Na mesma terceira série, tive que pensar qual seria o curso que faria na faculdade. Eu lembro que minhas amigas do Ville Blanche 3 já tinham decidido. Iriam cursar biomedicina, engenharia mecatrônica ou medicina. A dúvida na minha vida era: educação física (por amar futebol e praticar atividade física), ciência da computação (era a profissão do momento em 2004 e parecia que dava dinheiro) e geografia (pelo gosto da matéria e pela maneira como professores de Geografia me viram ao longo da minha trajetória como estudante).

No segundo semestre do ano seguinte, temos a nova caloura do curso de Estudos Sociais (Licenciatura em Geografia) da União Pioneira de Integração Social (Upis). Três anos de curso e havia uma (quase) certeza de que não poderia dar aula. Queria ser da área de geoprocessamento. Um ano depois, a docência entrou no meu caminho.

Minha trajetória como professora de Geografia se inicia em setembro de 2009, ao assumir uma carga horária que incluiria todo o Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio. Trinta horas semanais que se transformaram na minha primeira experiência como professora. Desde então, a educação deixou de ser apenas uma profissão para se tornar o prisma pelo qual compreendo o mundo.

De 2009 a 2018, minha trajetória como educadora se constituiu não apenas pelo Ensino Fundamental (Anos Finais) e Ensino Médio, foi além. De 2012 até 2017, tive a oportunidade de trabalhar com o Ensino Superior na Universidade Aberta do Brasil (UAB) como professora-tutora no curso de Geografia da Universidade de Brasília. Aprendi bastante sobre a ciência geográfica e toda sua complexidade. Pude ser orientadora de trabalho de conclusão de curso, além disso, aprofundei bastante a compreensão da Geografia Física, da Geopolítica e de conteúdos que se referem à Geografia Humana (dinâmica demográfica e urbanização). Vivendo esta experiência pude lecionar presencialmente para estudantes universitários de algumas cidades brasileiras, tais como: Goiás Velho (GO), Santos (SP), Itapetininga (SP) e Barretos (SP).

Essa atuação na modalidade de educação a distância (EaD) da UnB, integrada ao sistema UAB, exigia de nós, profissionais com experiência no ensino, uma presença constante. Nosso papel primordial era encurtar as distâncias do ambiente virtual, mantendo a proximidade com os alunos, esclarecendo dúvidas e mediando as atividades acadêmicas.

Esta primeira experiência na Universidade de Brasília despertou em mim o interesse pelo mestrado em Geografia. Tentei ingressar no Programa de Pós-Graduação em Geografia nos anos de 2013 e 2014 com o tema sobre o processo de conurbação em Valparaíso de Goiás. Não deu certo. Depois não tentei mais até retornar da China.

É interessante citar que, de 2019 ao início de 2022, tive a oportunidade de morar na China, numa municipalidade que se chama Chongqing. Minha esposa, Jake, recebeu uma proposta de trabalho e decidimos nos mover rumo ao Oriente. Durante um ano e meio, fui estudante na Universidade de Estudos Internacionais de Sichuan (SISU). No restante do tempo, pude lecionar Língua Portuguesa e Cultura dos Países Lusófonos no Instituto de Estudos Estrangeiros de Chongqing (CIFS) para estudantes universitários chineses. Fui a primeira professora-leitora brasileira da universidade. Vivenciar a experiência de poder aprender e ensinar em outro país me tornou uma estudante-professora-pesquisadora. Pude refletir e aprimorar minhas práticas pedagógicas em um ambiente internacional.

Ainda morando na China, em 2020, realizei um sonho e anseio pessoal: estudar na Universidade de Brasília (UnB). Em 2018, passei pelo Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) para o curso de Turismo (Bacharelado). Devido à pandemia, pude iniciar de maneira on-line a nova graduação e, por um ano e meio, tive aulas durante a madrugada na China por causa do fuso-horário em relação ao Brasil.

Recordo-me das aulas do professor Neio Lúcio de O. Campos na disciplina Geografia e Turismo, que ampliaram o olhar a respeito da interação entre as duas ciências. As perspectivas apresentadas pelo professor Neio sobre território e regionalização, fundamentadas pelas práticas que utilizam o turismo como ferramenta crítica para compreender a reorganização das paisagens e das formas de vida, me fizeram pensar novamente na possibilidade de fazer um mestrado, não mais a respeito dos aspectos urbanos ou da conurbação em Valparaíso de Goiás, mas algo que conciliasse Geografia, Turismo e Geografia Escolar.

Nas aulas com a professora Marutschka "Maru" Moesch, compreendi o turismo como fenômeno social, destacando que o turismo deve ser tratado como objeto de interesse à Geografia, pois envolve deslocamentos de pessoas, relações espaço-território e transformações locais, pensei nas possibilidades de aplicação do termo turismo pedagógico. Com o professor Luiz C. Spiller, pude compreender a

integração do Turismo e da Geografia por meio de uma leitura empírica do Distrito Federal, que explorou periferias e centralidades a fim de ampliar o olhar para além do "Eixo Monumental", evidenciando a complexidade socioespacial do território brasiliense. O professor Spiller nos levou para conhecer e conversar com um grupo que tem atuação no cenário cultural em Ceilândia e, com isso, tivemos a aplicabilidade do que aprendemos em sala de aula e transformamos a teoria em prática, bem como em vivência, enxergando outras possibilidades.

As inquietações semeadas pelos professores Neio, Maru e Spiller consolidaram em mim a certeza de que o Turismo Pedagógico seria o fio condutor da minha futura investigação acadêmica.

Em 2022, retornei ao Brasil e logo comecei a lecionar em escolas bilíngues e internacionais, podendo voltar a ensinar Geografia, Atualidades, Projeto de Vida, *Human Science*, *Geography* e *Business Management* (IB), no Ensino Fundamental II e Ensino Médio. É importante mencionar que, durante a minha trajetória desde 2022, pude aplicar o turismo pedagógico como metodologia de ensino. Pude levar os meus estudantes para Pirenópolis (GO), Salvador (BA) e Brasília (DF). Em todas as disciplinas que lecionei, realizei ao menos uma atividade que incluía a possibilidade de os estudantes saírem do ambiente escolar.

Em 2023, por incentivo da minha esposa, me inscrevi no mestrado na Universidade de Brasília (UnB). Ali, percebi que poderia recomeçar um novo caminho, no qual a Geografia, o Turismo Pedagógico e toda a minha bagagem acumulada seriam os elementos de uma nova "viração".

Ao ingressar no Programa de Pós-Graduação em Geografia, busquei converter os anos de docência e as incursões pelo território em um saber compartilhado. Trata-se de validar, sob a perspectiva acadêmica, a certeza de que a sala de aula é um espaço sem muros, onde o conhecimento geográfico se constrói no encontro vivo entre o estudante e o mundo.

Essa convicção não nasceu apenas nos livros, mas foi construída e aprimorada no cotidiano do ensinar. Ao longo desses anos, a sala de aula transformou quem eu sou, expandiu os horizontes de tudo o que eu poderia alcançar, conduzindo-me, agora, para este exercício de reflexão acadêmica e escrita dissertativa. Talvez, por este motivo, eu tenha tanto apreço pela citação de Freinet: “a educação não é uma fórmula de escola, mas sim uma obra de vida".

É sob essa ótica da educação como processo contínuo que encerro este resgate pessoal para iniciar a jornada científica. Após revisitar os caminhos que me trouxeram até aqui, compreendo que esta trajetória não é um ponto final, mas o húmus onde este estudo lança suas raízes. A partir deste memorial, descortina-se a estrutura desta investigação: um convite para mergulhar nas razões, nos horizontes e nos métodos que sustentam meu olhar sobre o Turismo Pedagógico. Aqui, a teoria e a prática se entrelaçam para dar forma aos objetivos e caminhos de uma pesquisa que acredita na educação como uma incessante obra de vida.

SEÇÃO 1: METODOLOGIAS ATIVAS E O ENSINO DA GEOGRAFIA

1.1 INTRODUÇÃO

> Aprendi que tudo estava em movimento – bem diferente das coisas sem vida que a professora mostrava em suas aulas. Meu pai olhava para mim e dizia: “O vento não sopra, ele é a própria viração”. E tudo aquilo fazia sentido. “Se o ar não se movimenta, não tem vento, se a gente não se movimenta não tem vida”, ele tentava me ensinar (VIEIRA JR, 2019, p. 17).

Continuaremos a percorrer um caminho. Aprendi, ainda na época em que eu estava no Ensino Fundamental Anos Finais, que o mundo (e a compreensão dele) poderia se manifestar em movimento. Durante o período em que estudei, havia uma percepção que contrastava com a rigidez estática das descrições que, por vezes, se encontrava confinada nos manuais escolares.

Essa compreensão ecoa com a lição de vida presente na obra do Itamar Vieira Jr. (2019) “o vento não sopra, ele é a própria viração”. Tal metáfora da movimentação como essência da existência, o entendimento de que, se o ar não se agita, não há vento, e, se não nos movimentamos, não há vida, converteu-se no alicerce da minha leitura sobre o espaço geográfico. O território, para mim, nunca foi um mapa mudo, mas uma viração constante de gentes, tempos e paisagens.

É na urgência dessa viração que esta investigação encontra sua razão de ser. A justificativa deste estudo germina na percepção de que o ensino tradicional de Geografia, quando desprovido de corpo e de chão, corre o risco de petrificar a realidade em abstrações distantes. A escolha por debruçar-se sobre o Turismo Pedagógico nasce da necessidade de romper com essa imobilidade, tensionando os limites da sala de aula tradicional para investigar como a vivência no espaço vivido devolve ao ensino o seu caráter pulsante. Afinal, se o espaço é movimento, o seu ensino também precisa sê-lo.

Essa busca inquieta convoca o problema central que guia esta escrita: em que medida o turismo pedagógico, enquanto metodologia ativa no ensino da Geografia, contribui para a formação dos estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais?

É no movimento dessa viração que este estudo lança suas âncoras. Diante disso, este trabalho estabelece como objetivo geral analisar a potencialidade do Turismo Pedagógico (TP) como metodologia ativa no Ensino Fundamental Anos Finais, compreendendo como essa prática favorece a aprendizagem geográfica de

forma crítica e cidadã. Busca-se, assim, investigar uma ação educativa que não se contente com a imobilidade dos muros da escola, mas que convide o corpo e o pensamento a percorrerem e interpretarem o território vivo.

Trata-se de uma Geografia Escolar que respira, que reconhece no cotidiano e nos espaços vividos a matéria-prima de um saber que só faz sentido se for experimentado com os pés e com o olhar. E por que não com todos os sentidos?

Essa travessia para além dos muros não nasceu de idealizações distantes, mas do chão pisado e das experiências que se tornaram o compasso da minha atuação docente nos últimos anos. Entre o cerrado que abraça Brasília (DF) e as ladeiras históricas de Pirenópolis (GO), percebi que a educação precisa ser movimento para ser vida.

Em um cenário de transformações profundas nas últimas décadas, esta pesquisa propõe-se a descortinar horizontes a fim de possibilitar que as metodologias ativas (Turismo Pedagógico) devolvam ao ensino da Geografia Escolar o seu caráter de ciência pulsante, capaz de transformar a sala de aula em uma obra de vida inacabada e sempre em movimento.

A compreensão de que a educação transborda os limites da sala de aula não é apenas uma percepção pessoal, fruto da minha trajetória docente, ela é a essência de um movimento histórico e pedagógico que compreende o saber como experiência viva. Ao afirmar, com Freinet, que a educação é uma “obra de vida”, considero um itinerário teórico que nos conduz das bases deweyanas à práxis de Paulo Freire.

Esta pesquisa mergulha na transição entre o ensino tradicional e as práticas da Escola Nova e da Pedagogia Crítica, fundamentando-se em autores que transformaram a educação em um ato de liberdade e movimento.

A partir dos pensamentos de Dewey, trazemos como alicerce desta pesquisa a ideia de que a educação é a própria vida, e não uma preparação para ela. Sob o prisma do pragmatismo e do experimentalismo, Dewey nos ensina que o conhecimento deve habitar no que é vivido diariamente, por meio das suas percepções percebemos que “o conhecimento acontece quando se tem a percepção das conexões de um objeto e de sua aplicabilidade em uma dada situação” (DEWEY, 1959).

Dewey defende a indissociabilidade entre o ato de experimentar e o exercício do pensamento, compreendendo-os como um processo de continuidade absoluta

(1959). A experiência constitui-se como uma interação dialógica na qual sujeito e objeto se fundem. Nesse sentido, o aprendizado ocorre simultaneamente à ação, permitindo que a natureza interaja consigo mesma mediante a percepção humana. Assim como define o autor:

> A experiência, em suma, não é uma combinação do espírito com o mundo, do sujeito com o objeto, do método com a matéria, e sim uma única interação contínua de grande diversidade de energias (DEWEY, 1979, p. 184).

O autor converteu o ambiente educacional em um laboratório para a validação prática de seus conceitos filosóficos. Em sua experiência, na Universidade de Chicago, estabeleceu uma escola-laboratório destinada a testar métodos de ensino que privilegiavam a liberdade de professores e alunos, desafiando o rigor da educação tradicional.

Nesse ambiente, a aprendizagem transbordava o currículo formal. Ao desenvolver ações de assistência a famílias de trabalhadores, havia o envolvimento de estudantes em vivências singulares de convivência e aprendizado democrático, reafirmando que:

> a educação como um processo de renovação dos significados da experiência por meio de um processo de transmissão, em parte, ocasional, no que diz respeito ao contato ou à relação cotidiana entre adultos e jovens, em parte, instituído deliberadamente, para garantir a continuidade social. (DEWEY, 1916, p. 72).

Na perspectiva deweyana, a instituição escolar constitui-se de uma comunidade em miniatura, na qual a continuidade da experiência e a dinamicidade das interações sociais fundamentam a denominada situação educativa. A filosofia deweyana estrutura-se sobre os eixos da experiência, da investigação e da descoberta, transmutando o ato de aprender em um itinerário de exploração e interação com o objeto de conhecimento. Se a Geografia se propõe a ler o mundo, é no toque direto com esse meio que o estudante se faz protagonista e se torna capaz de converter o pensamento reflexivo no motor necessário para navegar e transformar os desafios mundiais atuais.

Alinhado à premissa deweyana da aprendizagem vinculada ao meio social e à experiência, Freinet propõe uma organização escolar baseada na cooperação e na autonomia. Sua filosofia educacional refuta o autoritarismo pedagógico, defendendo que o conhecimento se constrói na interação viva entre o sujeito e a comunidade em que se insere.

Fundamentada na "Pedagogia do Bom Senso", a proposta de Freinet rompe o confinamento escolar em favor da interação dialógica com o entorno. Esse movimento consolida a aula-passeio como uma das raízes elementares do Turismo Pedagógico, viabilizando um aprendizado intrinsecamente conectado à realidade do educando.

Nessa perspectiva, a investigação direta do espaço geográfico atua como vetor de um saber significativo, que fomenta a autonomia e a capacidade de análise crítica. Todavia, ao transpor a aula-passeio para a dinâmica contemporânea do Turismo Pedagógico, surgem distinções operacionais importantes, especialmente no que diz respeito à materialidade dos locais visitados, conforme observado:

> [...] 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. (LAVANDEIRA; PADILHA, 2023, p. 415).

Essa busca por locais que agreguem infraestrutura e atratividade não anula o rigor pedagógico; pelo contrário, reforça a necessidade de uma organização escolar que integre o interesse do aluno à vivência do território.

No cenário brasileiro, o esforço para sistematizar essa educação experiencial e democrática foi liderado por Anísio Teixeira, que preconizou uma escola comum, identificada com a realidade regional e enraizada no meio local. Para Teixeira, a educação deveria ser compreendida como uma arte atravessada pela ciência, sustentando que o ensino se consolida essencialmente por meio da prática e do trabalho. Assim, ao unir a atratividade do espaço geográfico ao rigor do método investigativo, a escola pública brasileira encontra os caminhos para efetivar a aprendizagem ativa que tanto Freinet quanto Teixeira defendiam.

Discorrer sobre a trajetória de pensadores-educadores como Dewey, Freinet e Anísio Teixeira é, na verdade, mapear a minha compreensão sobre o que é ser professora. Quando foi que me tornei educadora?

Nessas vozes, encontro a defesa de uma escola que habita a criticidade: um espaço onde o ensinar não é fórmula, mas diálogo e viração. Se Dewey nos deu a

base da experiência e Freinet o movimento da aula-passeio, Anísio nos entregou a luta por uma escola comum e moderna, enraizada no sentir brasileiro.

> Sabem-se os nascimentos quando já foram sofridos. Assim que nasce, o sujeito empreende uma viagem rumo ao desconhecido, já que não sabe ainda quem é, mas vai descobri-lo nas suas respostas às provocações da própria existência. Não nascemos educadores. Tornamo-nos educadores num processo laboriosamente construído, lapidado no diálogo com diversos educadores que transitam dentro de nós. Saber qual é o nosso propósito na vida não é tarefa fácil. Ele vai se delineando em nossa infância, adolescência e juventude. Ao tomar uma decisão a respeito de um propósito, optamos por realizar esforços que vamos levar a termo no futuro. Toda decisão é fruto das escolhas que fazemos dentro do enfrentamento de situações que vivemos e que são afetadas pela nossa origem social e pelas influências do grupo familiar, da escola e dos amigos. Cada um responde à pergunta formulada de uma maneira própria, fruto de um campo de possibilidades em que interagimos com outros mergulhados em circunstâncias que fornecem os limites com os quais e contra os quais lutamos para implementar nossos projetos. (MEC, 2010, p.11).

A citação supramencionada evidencia que a constituição da identidade docente não ocorre de forma espontânea, sendo, antes, um processo gradativo e dialógico, construído a partir das experiências existenciais e das referências pedagógicas internalizadas pelo sujeito.

A gênese desse "tornar-se educadora" e a fundamentação desta pesquisa encontram abrigo no movimento da Escola Nova, surgido entre o final do século XIX e o início do XX. Mais do que uma mudança curricular, a Escola Nova propôs uma ruptura paradigmática com o ensino tradicional (rígido, memorístico e centrado na figura do professor) para situar o estudante como protagonista do seu processo de aprendizagem.

Sob essa ótica, a escola deixa de ser um recinto de passividade para se tornar um ambiente de educação ativa e experiencial, onde aprender significa adquirir novos modos de agir e interagir com o mundo. É a partir deste cenário que a minha proposta de Turismo Pedagógico se nutre: na convicção escolanovista de que o conhecimento é uma conquista democrática, tecida pelas vivências que valorizam os interesses do aluno e a realidade que o circunda.

No Brasil, esse ideal de modernização pedagógica ganhou força e contornos institucionais por meio do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, em 1932, cujo principal articulador foi Anísio Teixeira. Ao transpor e ressignificar a filosofia de John Dewey para a realidade brasileira, Teixeira não apenas defendeu uma escola pública, laica e gratuita para todos, mas também sistematizou a educação como um direito fundamental para a construção da democracia (MEC, 2010).

Nessa perspectiva, o "campo de possibilidades" referido no documento do Ministério da Educação (MEC) alinha-se ao conceito anisiano de escola pública como instrumento de justiça social. É essa estrutura que permite a este estudo considerar o território como extensão da sala de aula. Teixeira defendia que a formação integral do indivíduo pressupõe um ensino pautado na prática e no trabalho, capacitando o estudante a intervir criticamente em sua realidade.

> Uma escola pública com um Ensino Básico de qualidade para todos, onde a pesquisa é assumida como componente do ensino, e em que os espaços e os tempos da educação sejam significativos para cada sujeito dentro dela. Uma escola bonita, moderna, integral em que o trabalho pedagógico apaixona e compromete professores e alunos. Uma escola que construa um solidário destino humano, histórico e social foi o grande sonho de Anísio Teixeira, para o qual procurou construir os andaimes. (MEC, 2010, p.31).

Essa visão de educação solidária fundamenta a presente dissertação, ao sustentar que a construção do conhecimento geográfico só se legitima quando articulada ao compromisso com a justiça social e à compreensão do território, permitindo que o aluno se aproprie de forma consciente do espaço em que está inserido.

A partir deste momento, o caminhar pedagógico encontra na pedagogia crítica de Paulo Freire não apenas um método, mas também um horizonte de consciência. Ao realizar a crítica à “concepção bancária” de educação, que foi caracterizada pela transmissão passiva de conteúdos fragmentados a sujeitos considerados receptáculos inertes, Freire apresenta a educação problematizadora como alternativa pedagógica (FREIRE, 1970, p.33).

> O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu." (FREIRE, 1970, p. 44)

A conexão entre o diálogo de Paulo Freire e a análise crítica da realidade transforma a paisagem geográfica em um "tema gerador", o que possibilita a "reorganização da experiência" defendida por John Dewey (2010, p. 37). Nesse contexto, a educação deixa de ser uma atividade isolada em sala de aula para se tornar um processo coletivo e social.

Essa visão está alinhada ao pensamento de Anísio Teixeira, que buscava uma escola voltada para um destino social comum, onde o tempo e o espaço escolar tivessem sentido prático para os alunos (MEC, 2010). Dessa forma, o território passa a ser o mediador principal do conhecimento, deixando de ser apenas um cenário passivo.

Nesse cenário, as metodologias ativas de aprendizagem assumem papel de relevo ao restituírem ao estudante o protagonismo de seu percurso formativo (MORÁN, 2018). Dentre tais abordagens, o Turismo Pedagógico emerge como uma estratégia integradora por excelência entre o saber teórico e a práxis (PADILHA, 2023), favorecendo a consolidação do raciocínio geográfico a partir da imersão direta e da sensibilidade estética e intelectual perante o espaço investigado (BNCC, 2018).

A presente pesquisa fundamenta-se na premissa de que o Turismo Pedagógico, quando articulado ao ensino de Geografia, atua como um agente catalisador da consciência crítica e da aprendizagem significativa (FREIRE, 1968). Para tanto, buscou-se analisar a teia de conceitos, práticas e experiências tecidas em instituições de ensino internacionais e bilíngues de Brasília (DF), compreendendo o recorte temporal entre os anos de 2022 e 2025 como um período de maturação dessas vivências pedagógicas no planalto central.

A inquietação docente sobre a eficácia dos métodos tradicionais de ensino no despertar do interesse dos estudantes, especialmente nas aulas de Geografia do Ensino Fundamental II, possibilita um direcionamento da pesquisa. Em um cenário no qual o ensino ainda é, muitas vezes, centrado na memorização de conteúdos e na sala de aula como único espaço de aprendizagem (FREIRE, 1994), tornou-se necessário explorar alternativas metodológicas que aproximem o aluno do mundo que o cerca e do território em que habita.

> A desesperança nos imobiliza e nos faz sucumbir ao fatalismo onde não é possível juntar as forças indispensáveis ao embate recriador do mundo. Não sou esperançoso por pura teimosia, mas por imperativo existencial e histórico. Não quero dizer, porém, que, porque esperançoso, atribuo à minha esperança o poder de transformar a realidade e, assim convencido, parto para o embate sem levar em consideração os dados concretos, materiais, afirmando que minha esperança basta. Minha esperança é necessária, mas não é suficiente. Ela, só, não ganha a luta, mas sem ela a luta fraqueja e titubeia. Precisamos da herança crítica, como o peixe necessita da água despoluída (FREIRE, 1992, p. 5).

Nesse contexto, o turismo pedagógico desponta como uma proposta significativa. Por meio dele, é possível transformar a vivência territorial em experiência formativa a fim de permitir ao estudante observar, analisar, problematizar e refletir sobre os fenômenos geográficos de maneira concreta. Essa prática rompe com o paradigma passivo de ensino, proporcionando uma aprendizagem ativa, crítica e integrada com o cotidiano (MORÁN, 2015).

A relevância acadêmica desta pesquisa se fez devido à escassez de estudos que tratem do turismo pedagógico como metodologia ativa dentro do campo da Geografia Escolar, especialmente voltado para o Ensino Fundamental Anos Finais. Ao unir fundamentos teóricos das metodologias ativas com a prática do turismo pedagógico, este trabalho contribui para o fortalecimento de uma didática mais dinâmica, contextualizada e formadora de sujeitos críticos e territorialmente conscientes (SANTOS, 1987).

A importância desta pesquisa está em ajudar professores das redes pública e privada a utilizarem o Turismo Pedagógico como metodologia ativa. O objetivo é fortalecer a formação cidadã e o raciocínio geográfico dos alunos (BNCC, 2018). Mais do que uma técnica de ensino, este estudo busca unir a teoria com a prática, confirmando a educação geográfica como uma ferramenta para transformar a sociedade e entender o mundo de forma crítica (SANTOS, 1987).

No cenário educacional atual, as práticas de Geografia precisam de inovação. Por isso, este trabalho investiga como o Turismo Pedagógico pode funcionar como uma metodologia ativa no Ensino Fundamental II. A ideia é alinhar as aulas às competências da Base Nacional Comum Curricular (2018), transformando as viagens e saídas de campo em momentos reais de investigação e construção de conhecimento.

Por fim, pretende-se avaliar criticamente de que forma essas práticas têm contribuído para o fortalecimento do pensamento geográfico nos estudantes e para sua formação enquanto sujeitos críticos, capazes de interpretar o espaço em que vivem com maior autonomia e profundidade (PERRENOUD, 2000).

A pesquisa adota uma abordagem qualitativa, de natureza exploratória e descritiva, por entender que tais características são mais adequadas à complexidade e à profundidade exigidas pela investigação das múltiplas dimensões do turismo pedagógico enquanto prática ativa de ensino (LAVANDEIRA; PADILHA, 2021). Busca-se, por meio dessa abordagem, compreender de forma contextualizada e interpretativa os sentidos atribuídos por educadores e instituições ao uso do turismo pedagógico no ensino de Geografia.

A coleta de dados estruturou-se a partir de procedimentos metodológicos complementares, fundamentados na análise de conteúdo (BARDIN, 2011). A trajetória investigativa contemplou a análise documental de projetos pedagógicos, planejamentos e registros de atividades de campo. Ademais, simultaneamente,

foram realizadas observações diretas de ações de Turismo Pedagógico promovidas por instituições bilíngues e internacionais do Distrito Federal. Tal imersão permitiu o acompanhamento das práticas em tempo real, facilitando a compreensão de seus desdobramentos no cotidiano escolar.

> A visão da liberdade tem nesta pedagogia uma posição de relevo. É a matriz que atribui sentido a uma prática educativa que só pode alcançar efetividade e eficácia na medida da participação livre e crítica dos educandos. É um dos princípios essenciais para a estruturação do círculo de cultura, unidade de ensino que substitui a "escola", autoritária por estrutura e tradição (FREIRE, 1967, p.4).

A presente dissertação estruturou-se em três seções principais — complementadas pela introdução, pelas considerações finais, pelas referências e pelos anexos —, conforme detalhado a seguir:

- **Seção 1**: **Metodologias Ativas e o Ensino da Geografia**

Nesta seção, estabeleceu-se o referencial teórico acerca das metodologias ativas no campo educacional, fundamentado na Linhagem da Pedagogia Crítica e da Escola Nova. A partir de um memorial autobiográfico da pesquisadora, o texto discute as transformações e exigências contemporâneas da docência, analisando dados de formação e evasão escolar. Por fim, investiga como o protagonismo estudantil e as metodologias ativas articulam-se diretamente com o desenvolvimento do Raciocínio Geográfico (RG) e com as diretrizes da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) para os Anos Finais do Ensino Fundamental.

- **Seção 2**: **Compreendendo o Turismo Pedagógico e Outros Conceitos**

Esta seção dedicou-se ao mapeamento epistemológico e conceitual de termos essenciais que orbitam as atividades realizadas fora do ambiente escolar, sustentando-se na categoria de espaço geográfico de Milton Santos. A seção diferencia e delimita as práticas de Estudo do Meio, Trabalho de Campo, Saída de Campo e Turismo Educacional resgatando suas respectivas heranças metodológicas e científicas na Geografia. Além disso, promove uma reflexão sobre a interseção entre a ciência geográfica e o Turismo Pedagógico, definindo a intencionalidade de transformar uma metodologia de ensino em uma efetiva situação geográfica de aprendizagem crítica.

- **Seção 3: Turismo Pedagógico e a Geografia no Ensino Fundamental Anos Finais**

A última seção apresenta e analisa a aplicação prática e empírica do Turismo Pedagógico em turmas do Ensino Fundamental Anos Finais. O capítulo discute e avalia as experiências vivenciadas nos contextos de Pirenópolis (GO) e de Brasília (DF), demonstrando como o Cerrado e a intensa urbanização do Planalto Central foram convertidos em salas de aula estendidas. Por fim, reflete-se sobre como essas vivências no território impulsionaram o protagonismo, a autonomia e o raciocínio geográfico dos estudantes, consolidando-se nas Considerações Finais da investigação.

1.2 COM AS METODOLOGIAS ATIVAS É POSSÍVEL ENSINAR GEOGRAFIA?

Perguntar se é possível ensinar Geografia através de metodologias ativas não é apenas levantar uma dúvida acadêmica, mas sim abrir uma janela para o movimento. Longe de ser aquela disciplina de memorizações exaustivas, rios decorados e dados estáticos que muitas vezes habitou o passado, a Geografia ganha vida quando o estudante deixa de ser um mero espectador e passa a ser o autor do seu próprio olhar (SANTOS, 1996).

Ao transitar da passividade para a descoberta, o educando deixa de apenas ouvir falar sobre o mundo e passa a senti-lo e compreendê-lo. O ensino ativo, portanto, não é apenas viável: ele é o sopro que liberta a Geografia de uma sala de aula de "vocalizações" e a devolve para o terreno da experiência real e da leitura do mundo.

Essa união se faz poema e prática porque a essência do aprender fazendo (tão defendida por pensadores como John Dewey e Célestin Freinet) pulsa no mesmo ritmo da ciência geográfica.

Ensinar o espaço de forma ativa é dar asas ao protagonismo dos estudantes, permitindo que eles decodifiquem paisagens, territórios e lugares como tecidos vivos, bordados por histórias, afetos e contradições. Quando o aluno é convidado a investigar a sua própria rua ou a desvendar os nós que amarram o local ao global, os conceitos abstratos ganham corpo e chão. A sala de aula rompe suas paredes e se transforma em um ponto de encontro com o horizonte, onde a teoria e a vida se abraçam dialeticamente (LAVANDEIRA; PADILHA, 2023).

Por fim, acolher essa postura pedagógica é compreender que o saber geográfico mais profundo nasce da sensibilidade e da autonomia. As metodologias ativas oferecem a terra fértil para que os estudantes cultivem o pensamento crítico e o cuidado com o outro e com a natureza. Muito além de um modismo, o ato de lecionar Geografia ativamente reposiciona a disciplina como uma ciência do pertencimento.

É um convite para que as novas gerações não apenas habitem o território, mas aprendam a lê-lo com o coração e a transformá-lo com responsabilidade e cidadania.

1.2.1 O que são metodologias ativas?

Ensinar é muito mais do que transmitir conteúdos. É um ato intencional e profundamente humano, que envolve diálogo, reflexão e construção de sentido entre as pessoas (FREIRE, 1968). Para Dewey (1979), o ensino deve partir da experiência e da vida em sociedade, possibilitando que o estudante compreenda o mundo onde vive e aja sobre ele.

> A educação formal está num impasse diante de tantas mudanças na sociedade: como evoluir para tornar-se relevante e conseguir que todos aprendam de forma competente a conhecer, a construir seus projetos de vida e a conviver com os demais. Os processos de organizar o currículo, as metodologias, os tempos e os espaços precisam ser revistos (MORÁN, 2015, p. 15).

O processo de ensino-aprendizagem pode se tornar relevante e deve possibilitar que o estudante aprenda como pode aprender. Quando o estudante deixa de ser espectador e se torna participante ativo da própria formação? Bruner (1978) destacou que aprender é um movimento de descoberta, um convite à curiosidade e à investigação. É importante destacar que o professor, nesse sentido, tem o papel de provocar o pensamento e a criticidade, bem como de oferecer condições para que o estudante construa suas próprias hipóteses e seus próprios significados.

> A escola padronizada, que ensina e avalia a todos de forma igual e exige resultados previsíveis, ignora que a sociedade do conhecimento é baseada em competências cognitivas, pessoais e sociais, que não se adquirem da forma convencional e que exigem proatividade, colaboração, personalização e visão empreendedora (MORÁN, 2015, p. 16).

Freire (1992) compreendeu que o ensino é um ato de liberdade, em que aprender e ensinar acontecem de forma mútua, num processo de troca que respeita a voz, a cultura e a história de cada sujeito. Nessa perspectiva, o professor não é o centro, mas o mediador que ajuda o estudante a descobrir caminhos para interpretar e transformar a realidade.

> Não há como não repetir que ensinar não é a pura transferência mecânica do perfil do conteúdo que o professor faz ao aluno, passivo e dócil. Como não há também como não repetir que, partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer. Jamais disse, como às vezes sugerem ou dizem que eu disse, que deveríamos girar embevecidos, em torno do saber dos educandos, como a mariposa em volta da luz (FREIRE, 1992, p. 16).

O papel do educador no processo de ensino-aprendizagem, no meio do século XX, estava profundamente enraizado no modelo tradicional e autoritário. Nessa concepção, nomeada como "educação bancária", o educador era visto como o detentor exclusivo do saber, responsável por "depositar" informações nos alunos (FREIRE, 1970).

As práticas educacionais eram essencialmente antidialógicas, verticais e focadas na transmissão. Nessa dinâmica, o professor ensinava, escolhia o conteúdo programático e detinha a autoridade e, em contrapartida, os estudantes eram meros objetos, pacientes que deveriam apenas arquivar e memorizar o conteúdo narrado. Freire argumenta que essa prática, ao negar a dialogicidade e inibir o poder criador, se fazia reacionária e servia à dominação (1970, p. 33).

A partir da crítica a esse modelo opressor, e à medida que a sociedade avançava e novas demandas surgiam, no final do século XX, iniciou-se um movimento de superação da contradição educador-educando. Em contraposição à prática tradicional, surgiu a educação problematizadora, humanista e libertadora, que se consolidou como uma aventura desveladora e uma experiência de desocultação da verdade (FREIRE, 1992, p. 43).

Essa transformação pedagógica, que ganhou força entre as décadas de 1990 e 2010, exigia que a relação vertical fosse substituída pela dialogicidade, na qual "ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (FREIRE, 1992, p. 38). O professor progressista deveria respeitar o aluno e assumir-se como educador-educando, engajando na reflexão crítica sobre a prática e valorizando o saber de experiência feito do educando (FREIRE, 1992).

Ao analisar a educação dos anos 1990 até 2010, com o avanço da tecnologia da informação e comunicação (TIC), percebe-se que a educação foi desafiada a se adequar à sociedade moderna. Essa conjuntura exigiu uma mudança pedagógica, a qual almejou a passagem da transmissão da informação para a criação de ambientes de aprendizagem onde o aluno constrói o seu conhecimento.

Considerando as mudanças educacionais, observou-se que, mesmo com déficit estruturais, as escolas começaram a buscar alternativas, uma vez que as novas gerações de estudantes não aceitam mais o modelo vertical e autoritário de aprender (MORÁN, 2015).

> As instituições educacionais atentas às mudanças escolhem fundamentalmente dois caminhos, um mais suave - mudanças progressivas - e outro mais amplo, com mudanças profundas. No caminho mais suave, elas mantêm o modelo curricular predominante – disciplinar – mas priorizam o envolvimento maior do aluno, com metodologias ativas como o ensino por projetos de forma mais interdisciplinar, o ensino híbrido ou *blended* e a sala de aula invertida. Outras instituições propõem modelos mais inovadores, disruptivos, sem disciplinas, que redesenham o projeto, os espaços físicos, as metodologias, baseadas em atividades, desafios, problemas, jogos e onde cada aluno aprende no seu próprio ritmo e necessidade e também aprende com os outros em grupos e projetos, com supervisão de professores orientadores (MORÁN, 2015, p. 15).

Analisando a transformação do ensinar, observa-se que há muito tempo se discute sobre a importância de superar o ensino tradicional e focar a aprendizagem no aluno, promovendo envolvimento, motivação e diálogo. É importante considerar que essas análises foram feitas na educação americana e brasileira por autores como Freire (1992) e Dewey (1979). Dewey explicitou que

> Se buscarmos formular a filosofia da educação implícita nas práticas da educação mais nova, podemos, creio, descobrir certos princípios comuns por entre a variedade de escolas progressivas ora existentes. À imposição de cima para baixo, opõe-se a expressão e cultivo da individualidade; à disciplina externa, opõe-se a atividade livre; a aprender por livros e professores, aprender por experiência; à aquisição por exercício e treino de habilidades e técnicas isoladas, a sua aquisição como meios para atingir fins que respondem a apelos diretos e vitais do aluno; à preparação para um futuro mais ou menos remoto opõe-se aproveitar-se ao máximo das oportunidades do presente; a fins e conhecimentos estáticos opõe-se a tomada de contacto com um mundo em mudança. (DEWEY, 1979, p. 6-7).

Com base nas discussões no âmbito do cenário educacional contemporâneo, a adoção das metodologias ativas, por parte dos educadores, se tornou o grande "divisor de águas". Na perspectiva de Morán (2015), as metodologias ativas são cruciais para a educação atual, que exige profissionais capazes de lidar com escolhas complexas e cenários incertos.

A educação requer uma nova postura docente nas dinâmicas de ensino-aprendizagem do século XXI. Os professores não devem ser simples transmissores de conhecimentos, precisaram se tornar um mediador, facilitador ou orientador. O foco, portanto, é no protagonismo do aluno, a fim de garantir que ele seja um sujeito ativo, criativo, crítico-reflexivo e responsável por sua própria aprendizagem por meio de projetos que estimulam a colaboração e a personalização.

Essa mudança pedagógica almejada focou na criação de ambientes de aprendizagem onde o aluno realiza atividades e constrói seu próprio conhecimento, ao invés da mera transmissão de informações (FREIRE, 1968).

Nesse novo cenário, o professor converte-se em um mediador ou facilitador do processo de aprendizagem, cuja função primordial é produzir condições sociais para que o aluno aprenda e mobilize seus saberes, dirigindo e estimulando o processo em função da aprendizagem ativa dos estudantes.

Como mediador e sujeito mais referenciado e de maior responsabilidade no âmbito escolar, o educador é primordial para a efetivação da mudança pedagógica. Isso exige do profissional uma sólida formação e a capacidade de transformar o conhecimento disponível em conteúdos escolares, distinguindo o que é essencial do acessório.

O educador não deve se restringir à operacionalização das normas curriculares, mas deve analisar o contexto sociocultural e as necessidades dos alunos para selecionar conteúdo e métodos compatibilizados com o intuito de personalizar suas aulas.

A adoção de metodologias ativas, como o turismo pedagógico ou o trabalho de campo (aulas dialógicas), se tornou essencial para estimular a participação ativa, bem como o desenvolvimento da autonomia, do protagonismo e do pensamento crítico-reflexivo do aluno (MORÁN, 2015).

A postura do educador revela-se fundamental nesse processo e exige uma sensibilidade capaz de acessar o universo dos educandos por meio da observação participante e do contato genuíno. Ao valorizar os conhecimentos prévios e a bagagem existencial do aluno, o professor tece um ambiente de interação onde o diálogo não é apenas técnica, mas um território de afeto, respeito e reciprocidade. Sob essa ótica, o mestre permanece insubstituível (FREIRE, 1994), não mais como autoridade absoluta, mas sim como o mediador necessário que ancora o aprendizado na vida.

Essa transição do olhar docente encontra solo fértil no horizonte das Metodologias Ativas (MAs). Elas emergem como uma resposta vital às transformações contemporâneas que convocam a escola a abandonar a rigidez do ensino "bancário" (FREIRE, 1968). Nesse novo cenário, o protagonismo é devolvido ao estudante e o professor, ao descer do pedestal de único detentor do saber, assume o papel de arquiteto de experiências, transformando a sala de aula em um espaço de construção coletiva e dinâmica do conhecimento.

> Quanto mais tolerantes, quanto mais transparentes, quanto mais críticos, quanto mais curiosos e humildes, tanto mais assumem autenticamente a prática docente. Numa tal perspectiva, indiscutivelmente progressista, muito

> mais pós-moderna, como entendo a pós-modernidade, que moderna, e nada "modernizante", ensinar não é a simples transmissão do conhecimento em torno do objeto ou do conteúdo. Transmissão que se faz muito mais através da pura descrição do conceito do objeto a ser mecanicamente memorizado pelos alunos. Ensinar, ainda do ponto de vista pós-modernamente progressista de que falo aqui, não pode reduzir-se a um mero ensinar os alunos a aprender através de uma operação em que o objeto do conhecimento fosse o ato mesmo de aprender. Ensinar a aprender só é válido, desse ponto de vista, repita-se, quando os educandos aprendem a aprender ao aprender a razão de ser do objeto ou do conteúdo. É ensinando biologia ou outra disciplina qualquer que o professor ensina os alunos a aprender (FREIRE, 1992, p. 42).

Em um mundo cada vez mais conectado, no qual os estudantes têm acesso imediato e diversificado à informação, torna-se ultrapassado concebê-los como receptores passivos de conteúdos. Rogers (1978) discorreu que o aprendizado só se torna verdadeiro (ou aprendido) quando é significativo para quem aprende, quando desperta interesse e conecta-se à vida. Ensinar, portanto, é criar espaços de sentido e aprender é permitir-se transformar a partir do encontro com o conhecimento (FREIRE, 1967).

As MAs propõem uma ruptura com essa lógica tradicional, buscando transformar as aulas em experiências de aprendizagem significativas, nas quais a ação, a reflexão e o protagonismo estudantil ocupam o centro do processo educativo.

> Os métodos tradicionais, que privilegiam a transmissão de informações pelos professores, faziam sentido quando o acesso à informação era difícil. Com a Internet e a divulgação aberta de muitos cursos e materiais, podemos aprender em qualquer lugar, a qualquer hora e com muitas pessoas diferentes O que a tecnologia traz hoje é integração de todos os espaços e tempos. O ensinar e aprender acontece numa interligação simbiótica, profunda, constante entre o que chamamos mundo físico e mundo digital. Não são dois mundos ou espaços, mas um espaço estendido, uma sala de aula ampliada, que se mescla, hibridiza constantemente. Por isso, a educação formal é cada vez mais *blended*, misturada, híbrida, porque não acontece só no espaço físico da sala de aula, mas nos múltiplos espaços do cotidiano, que incluem os digitais. O professor precisa seguir comunicando-se face a face com os alunos, mas também digitalmente, com as tecnologias móveis, equilibrando a interação com todos e com cada um. (MORÁN, 2015, p. 16 e 17).

As MAs configuram-se como horizontes pedagógicos que deslocam o aprendiz para o epicentro do processo de ensino-aprendizagem (BACICH; MORAN, 2018). Dessa forma, o estudante deixa de ser um depósito passivo para atuar de forma direta, crítica e criativa em todas as etapas de sua formação.

Sob a mediação sensível do professor, o aluno experimenta a investigação e a formulação de conceitos, transformando a informação em conhecimento vivo.

Surge, então, um questionamento essencial sobre a nova identidade do fazer docente: qual seria, afinal, o papel do professor em um território onde o protagonismo é do educando?

Longe da obsolescência, o professor assume a função de orientar, provocar e semear o pensamento crítico, conduzindo o estudante pelas trilhas da construção autônoma do saber. Essa transição paradigmática, impulsionada pela exaustão do modelo tradicional e pelas inquietações das novas gerações, revela que a educação brasileira atravessa um período de profunda autocrítica e renovação (BACICH; MORAN, 2018). É um movimento de busca por uma escola que não apenas informa, mas que faça sentido na realidade pulsante dos estudantes.

A necessidade dessa transformação é corroborada por dados expressivos: uma pesquisa realizada pelo Instituto Iungo, em parceria com o Núcleo de Novas Arquiteturas Pedagógicas da Universidade de São Paulo (NAP/USP), revelou que 97% dos docentes da rede pública reconhecem a urgência de mudanças estruturais para que o país alcance um modelo ideal de ensino-aprendizagem (USP, 2022). Esse consenso evidencia que a inovação não é um mero desejo teórico, mas uma demanda premente de quem vivencia o cotidiano escolar e compreende que o futuro da educação exige novas arquiteturas de pensamento e ação.

Contudo, esse anseio por novas geografias do saber esbarra em gargalos estruturais que ainda marcam o cenário nacional. Não obstante os avanços na universalização do Ensino Fundamental, indicadores recentes desenham um panorama de desafios persistentes no ato de ensinar e na permanência do jovem na escola. Em 2024, embora 94,5% das crianças entre 6 e 14 anos estivessem matriculadas, a taxa ainda se situava aquém das metas do Plano Nacional de Educação (PNE), revelando uma juventude que, muitas vezes, perde o vínculo com a escola antes de completar sua trajetória: cerca de 8,7 milhões de jovens entre 14 e 29 anos não concluíram o Ensino Médio (IBGE, 2024).

Nesse contexto de possibilidades e incertezas, o Brasil registrou, em 2024, o menor índice de analfabetismo de sua série histórica, com 5,3%. Contudo, por trás do avanço estatístico, permanece a realidade de 9,1 milhões de brasileiros que ainda estão à margem da palavra escrita. O progresso, embora real, caminha em passos lentos e desiguais, expondo as cicatrizes das vulnerabilidades sociais que o país ainda precisa enfrentar para que a alfabetização plena deixe de ser apenas um dado e se consolide como direito vivido (IBGE, 2024).

No panorama atual dos docentes brasileiros, há quase dois terços de seus licenciandos se formando a distância (67%). Em 2023, foi superada a marca de um milhão e cem mil matrículas no Ensino Superior em cursos voltados à docência nesta modalidade, mais que o dobro das quase 446 mil matrículas de 2013 (ANUÁRIO BRASILEIRO DA EDUCAÇÃO BÁSICA, 2025).

A melhoria da formação dos profissionais da Educação Básica é um elemento essencial para a qualidade do ensino. Historicamente, tem havido um movimento para que o corpo docente da Educação Básica possua formação em nível superior (licenciatura ou bacharelado com complementação pedagógica), sendo que as Diretrizes Curriculares Nacionais para essa formação foram homologadas já em 2001, visando a aprimorar a qualificação profissional. Ao analisar a tabela abaixo é possível perceber o avanço na formação dos professores na educação básica.

Tabela 1 - Professores da rede pública com formação adequada (Tipo 1) na Educação Básica (Brasil, 2013–2023)

Etapa/Ano	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Educação Infantil (%)	50	51	53	54	56	60	64	65	67	68
Fundamental - Anos Iniciais (%)	60	61	63	64	67	70	74	75	77	79
Fundamental - Anos Finais (%)	48	48	50	49	51	52	56	57	59	59
Ensino Médio (%)	59	58	60	61	62	63	65	66	67	68

Fonte: MEC/Inep/DEEP – Censo Escolar, 2023.

Os esforços de reestruturação dos cursos de licenciatura deram maior ênfase à formação pedagógica e à articulação com a prática profissional. Contudo, garantir que todos os professores possuam essa habilitação específica ainda não é uma realidade universalizada no país. Por exemplo, em relação aos professores de Geografia, o percentual com nível superior na área chegava a 95,34% nos Anos Finais do Ensino Fundamental e 95,88% no Ensino Médio em nível nacional, com o Distrito Federal apresentando taxas ligeiramente superiores em 2007 (Anuário

Brasileiro da Educação Básica). Na tabela a seguir, é possível analisar os cursos que têm a maior formação de professores.

Tabela 2 - Concluintes dos 5 maiores cursos voltados à docência por modalidade e rede (Brasil, 2023, em milhares)

Curso	Pública Presencial	Pública EAD	Privada Presencial	Privada EAD	Total
Educação Física	3,2	0,1	3,6	9,1	16,0
Matemática	5,0	1,2	0,4	5,6	12,2
História	4,3	0,1	1,2	6,5	12,1
Letras - Língua Portuguesa	5,3	1,2	0,3	4,9	11,7
Pedagogia	13,4	6,2	17,5	86,8	123,9

Fonte: MEC/Inep/DEEP – Microdados do Censo Escolar, 2023.

O Censo Escolar de 2019 indicou que, de modo geral, 96,8% dos professores do Ensino Médio tinham nível superior completo, mas ainda havia 3,1% com formação de nível médio ou inferior (Anuário Brasileiro da Educação Básica). Analisando a tabela abaixo, é possível perceber a quantidade de professores sem formação em todos os segmentos da educação básica no Brasil.

Tabela 3 - Professores sem formação adequada (redes pública e privada, 2023, em %)

Etapa de Ensino	Com Licenciatura	Sem Licenciatura	Sem Graduação
Educação Infantil	78,4	1,1	20,5
Fundamental (1º ao 5º ano)	85,8	1,5	12,7
Fundamental (6º ao 9º ano)	90,3	1,7	8,0
Ensino Médio	91,7	3,9	4,3

Fonte: MEC/Inep/DEEP – Microdados do Censo Escolar, 2023 (Poder360, 12 nov. 2024).

Entre os diversos fatores que influenciam o processo educacional, o professor é amplamente reconhecido como o principal agente da aprendizagem,

pois sua atuação perpassa todas as políticas e práticas escolares. Assim, torna-se importante proporcionar formação contínua, motivação e condições adequadas de trabalho, elementos indispensáveis para a qualidade do ensino e o desenvolvimento integral dos estudantes.

Esses dados reforçam a importância de práticas pedagógicas mais participativas e significativas, como as metodologias ativas, capazes de despertar o interesse, a autonomia e o envolvimento dos estudantes desde as etapas iniciais da escolarização (MORÁN, 2018).

A urgência de superar os índices de exclusão e a desmotivação escolar exige que a educação ultrapasse a barreira da instrução técnica e alcance a dimensão do desenvolvimento integral. Nesse horizonte, as Metodologias Ativas deixam de ser uma possibilidade acessória para se consolidarem como o alicerce de uma nova práxis educativa. Essa transformação sustenta-se em cinco pilares fundamentais que ressignificam a relação entre o sujeito, o saber e o espaço escolar:

- Protagonismo estudantil: desloca o aluno da passividade para o centro do processo, tornando-o sujeito ativo na construção do seu próprio saber.
- Aprendizagem significativa: conecta os conteúdos curriculares à realidade e aos conhecimentos prévios do estudante, conferindo sentido prático ao estudo.
- Mediação dialógica: ressignifica o papel do professor, que deixa de ser o único detentor da informação para se tornar um mentor e facilitador da descoberta.
- Saber experiencial: utiliza a vivência, a experimentação e o contato direto com o objeto de estudo como motores da sedimentação do conhecimento.
- Engajamento e permanência: fortalece o vínculo afetivo e intelectual com a escola, combatendo a evasão por meio de uma postura educativa cooperativa e reflexiva.

Crianças e jovens buscam experiências de aprendizagem mais dinâmicas, participativas e conectadas com seus interesses e realidades. Nesse contexto, as metodologias ativas emergem como um caminho para ressignificar o ensino, convidando o estudante a experimentar, investigar, resolver problemas e construir sentidos a partir da própria prática. Aprender deixa de ser um ato de receber informações e passa a ser um processo de descoberta e criação, no qual o professor assume o papel de mediador e provocador de saberes (FREIRE, 1994).

Muitas instituições têm se reinventado diante dessa nova perspectiva, algumas de maneira gradual, outras de forma mais dinâmica. Em determinados espaços, a inovação surge na integração de práticas como o ensino híbrido, os projetos interdisciplinares e a sala de aula invertida, que favorecem a autonomia e a colaboração entre estudantes. Em outros, observa-se uma mudança mais profunda, com propostas pedagógicas que rompem as barreiras disciplinares e transformam os ambientes de aprendizagem em espaços vivos, marcados pela experimentação, pelos desafios e pela construção coletiva do conhecimento.

Nesses contextos, cada aluno aprende a seu tempo, em diálogo com os outros, acompanhado por educadores que orientam, inspiram e aprendem no processo. Trata-se de uma nova concepção de ensino e aprendizagem, mais dialógica, criativa e sensível, capaz de formar sujeitos críticos, autônomos e preparados para atuar no mundo em constante transformação (MORÁN, 2015).

Há uma concepção de definirem a Aprendizagem Ativa como um processo que ocorre quando o aluno interage com o conteúdo por meio da escuta, da fala, da discussão, da ação e do ensino. O conhecimento, assim, deixa de ser transmitido de forma unidirecional e passa a ser construído coletivamente. O professor deixa de ocupar o lugar exclusivo da autoridade do saber e assume o papel de mediador e facilitador, favorecendo a autonomia e o pensamento reflexivo dos estudantes (BARBOSA E MOURA, 2013).

A competência para o ensino transcende a mera transmissão técnica, o que exige do educador uma sensibilidade aguçada e a plena consciência de sua função social. Sob essa ótica, o ser competente na profissão docente não se restringe ao domínio estrito de conteúdos, mas manifesta-se na habilidade de mobilizar saberes plurais diante de situações reais, singulares e complexas (PERRENOUD, 2000).

Nesse sentido, ensinar configura-se como um ato que requer coragem e afeto: coragem para interrogar as certezas estabelecidas e afeto para acolher a alteridade e compreender o universo do outro (FREIRE, 2016). Tal perspectiva nos convoca a uma reflexão contínua sobre o papel do educador, reforçando que a formação docente é um devir constante. Considero que é um processo inacabado que se nutre das transformações pedagógicas contemporâneas para ressignificar o encontro entre quem ensina e quem aprende.

O desenvolvimento do pensamento e da linguagem floresce na interação. Portanto, cabe ao professor a missão de arquitetar ambientes fundados no diálogo e

na cooperação (VYGOTSKY, 2007). Essa perspectiva converge para uma educação que deposita confiança na capacidade do aluno, oferecendo-lhe um solo fértil para a autonomia e o desabrochar das potencialidades humanas (MONTESSORI, 2017). Ensinar, nesse sentido, transita do ato de instruir para o gesto de acompanhar o outro em seu processo de tornar-se, respeitando o tempo e a singularidade de cada descoberta.

Essa compreensão ganha corpo e movimento ao considerarmos que as metodologias ativas se fundamentam no ensino pela ação e não na passividade da mera instrução (LIMA, 2019). Sob esse prisma, o estudante é elevado ao posto de protagonista do percurso educativo enquanto o professor se ressignifica como mediador e facilitador das aprendizagens.

Consolida-se a visão de que tais metodologias promovem um ecossistema de ensino no qual o aluno é o agente principal de sua própria trajetória, tornando-se capaz de tomar decisões, interrogar a realidade e construir significados profundos para o saber que produz (MARTINS; FERNANDES; PEREIRA, 2020).

A ruptura com o modelo tradicional de ensino estabelece que o ato de aprender implica, necessariamente, os movimentos de questionar, compreender e transformar o mundo, superando a mera reprodução passiva de informações (FREIRE, 1994). Sob essa ótica, desconsiderar a vivência e a voz do estudante significa negar-lhe o direito fundamental à ação e à reflexão.

Promover o protagonismo discente é, portanto, um ato de reconhecimento da sua condição de sujeito pensante e atuante, cuja subjetividade é o ponto de partida para qualquer construção de saber autêntico (SILVA, 2017).

Nessa jornada, aprender revela-se também como o direito de experimentar, errar, refletir e recomeçar. Esse processo passa pelo ciclo de aprendizagem experiencial, que se organiza em uma espiral contínua de descobertas dividida entre a vivência, a reflexão, a conceituação e a aplicação (KOLB, 1984).

Em sentido convergente, o aprendizado ganha vitalidade quando o estudante é provocado por desafios reais, como ocorre na Aprendizagem Baseada em Problemas (BARROWS, 1996), na qual a dúvida deixa de ser um obstáculo para se transformar no combustível da investigação e da autonomia intelectual.

A prática, nesse caso, torna-se o fio condutor do pensamento. Metodologias como essas aproximam o conhecimento da vida e permitem que o estudante participe de forma ativa e emocional, não apenas intelectual, da sua própria

aprendizagem (BACICH; MORAN, 2018). De modo geral, os autores entendem que tais abordagens configuram estratégias de ensino centradas no estudante, bem como organizam a aprendizagem de modo que o aluno faça, investigue, decida e interprete a realidade.

Em síntese, aprender ativamente significa:

- estratégias de ensino centradas no estudante;
- formas de organizar a aprendizagem para que o aluno faça, investigue, decida e interprete;
- práticas que favorecem uma aprendizagem mais profunda, significativa e conectada à vida real; e
- processos que articulam colaboração e personalização.

Entre os exemplos de metodologias ativas citados por Moran e Bacich (2018) estão a sala de aula invertida; a aprendizagem baseada em projetos e problemas; os estudos de caso; e o ensino híbrido. Para melhor sistematizar essa concepção pedagógica, o quadro a seguir detalha as dimensões e implicações dessa abordagem:

Quadro 1 – Matriz das Metodologias Ativas segundo Bacich e Moran (2018)

Dimensão de Análise	Descrição Conceitual	Implicações Pedagógicas
Foco do Processo	Centrado na participação efetiva e no protagonismo do estudante.	O aluno deixa de ser receptor passivo para atuar como agente na construção do saber.
Dinâmica de Aprendizagem	Baseada em situações-problema, experimentação, investigação e desafios reais.	O aprendizado ocorre pelo "fazer", no qual o estudante decide, interpreta e produz respostas próprias.
Papel do Docente	O docente atua como mediador, orientador, mentor e curador de experiências.	O professor se posiciona para criar percursos de aprendizagem.
Natureza do Conhecimento	Conexão entre a teoria e a vida real (aprendizagem significativa).	Valorização dos saberes prévios e mobilização de competências cognitivas e socioemocionais.
Interação Social	Articulação entre a colaboração coletiva e a personalização do ensino.	O uso de tecnologias e projetos em grupo favorece percursos individuais em um ambiente cooperativo.
Objetivo Final	Promoção de uma aprendizagem profunda, autônoma e reflexiva.	Desenvolvimento de um pensamento crítico capaz de transformar a informação em conhecimento vivo.

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base em Bacich e Moran (2018).

Essas práticas tornam as aulas mais dinâmicas, colaborativas e autônomas, preparando o estudante para atuar criticamente na sociedade contemporânea. Entre suas potencialidades, destacam-se o estímulo à motivação, ao engajamento e à criatividade por meio de atividades interativas, desafiadoras e lúdicas (BACICH; MORAN, 2018).

> Desafios e atividades podem ser dosados, planejados e acompanhados e avaliados com apoio de tecnologias. Os desafios bem planejados contribuem para mobilizar as competências desejadas, intelectuais, emocionais, pessoais e comunicacionais. Exigem pesquisar, avaliar situações, pontos de vista diferentes, fazer escolhas, assumir alguns riscos, aprender pela descoberta, caminhar do simples para o complexo. Nas etapas de formação, os alunos precisam de acompanhamento de profissionais mais experientes para ajudá-los a tornar conscientes alguns processos, a estabelecer conexões não percebidas, a superar etapas mais rapidamente, a confrontá-los com novas possibilidades. Quanto mais aprendemos próximos da vida, melhor. As metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas (MORAN, 2015, p. 18).

No ensino de Geografia, a adoção das metodologias ativas representa uma possibilidade concreta de superação das práticas tradicionais centradas na mera transmissão de conteúdos. Frequentemente percebido como um componente curricular descritivo e desinteressante, o ensino geográfico pode ganhar vitalidade quando o professor atua como mediador a fim de conduzir os alunos à construção de seus próprios conhecimentos e à interpretação crítica do espaço vivido.

As metodologias ativas são essenciais para redimensionar o ensino de Geografia, pois promovem a participação ativa dos estudantes e o desenvolvimento do raciocínio geográfico (CAVALCANTI, 2019). Tais práticas favorecem a compreensão do espaço geográfico como produto das interações entre sociedade e natureza e rompem com a fragmentação do conteúdo, ao passo que fortalecem o pensamento crítico e investigativo.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018) reforça essa perspectiva ao destacar a importância do desenvolvimento do Raciocínio Geográfico (RG), entendido como a capacidade de pensar espacialmente e compreender o mundo por meio das aprendizagens geográficas.

O ensino da Geografia estimula uma forma específica de pensamento, o pensamento geográfico, essencial para a leitura crítica do espaço e a interpretação das paisagens em sua complexidade (ASCENSÃO e VALADÃO, 2018).

A diferença entre o pensamento geográfico do raciocínio geográfico é que o primeiro diz respeito a uma capacidade analítica ampla, enquanto o segundo refere-se a um modo particular de operar com o conhecimento espacial (CAVALCANTI, 2019).

Para desenvolver o raciocínio geográfico, é necessário que o professor crie situações didáticas que estimulem habilidades como localizar, orientar, descrever, relacionar e interpretar fenômenos em diferentes escalas (GIROTTO, 2015). De maneira geral, o tripé metodológico da prática de ensino em Geografia seria como "localizar, descrever e interpretar" (ASCENSÃO e VALADÃO, 2014).

1.2.2 O uso de metodologias ativas no ensino de Geografia

Segundo Santos (1978), a Geografia tem como objeto principal o espaço geográfico. Como explicar a ciência geográfica para estudantes de 12, 13 e 14 anos? Como fazer com que a Geografia seja percebida além dos estados e capitais de um país? De que maneira pode-se fazer com que os estudantes reflitam sobre os fenômenos geográficos da sua vivência, como, por exemplo, quando observam o caminho de casa até a escola?

Pensar no ensino da Geografia é pensar em espaço geográfico. O espaço é o conjunto de representações entre as relações sociais do passado e do presente. O espaço geográfico tem centralidade no homem e na sua interação com o meio. Social e historicamente o homem produz seu espaço como lugar de sua própria reprodução (SANTOS, 1978).

O turismo pedagógico surgiu com uma metodologia crítica que coloca o estudante em contato direto com o seu objeto de análise: o espaço geográfico. Ao analisarem o desenvolvimento da ciência geográfica, diversos autores consideram que o processo de ensino-aprendizagem passou por vários métodos. Compreende-se que o processo educacional envolve aspectos culturais, econômicos, sociais e políticos da sociedade na qual estamos inseridos e que, além de ensinar conteúdos, deve promover à formação crítica e consciente do estudante (ENRICONE, *et all*, 1988).

A Geografia não deve ser ensinada como uma disciplina "superficial" ou que é estudada apenas com livros didáticos (GERBER e CHUAN, 2000). Há uma relevância em ensinar ativamente a Geografia por meio do turismo pedagógico,

especialmente porque os estudantes conseguem relacionar as paisagens e o espaço com aquilo que eles vivenciam diariamente nas suas rotinas.

As atividades fora de sala de aula servem como "um instrumento de análise que permite ao investigador o reconhecimento como parte do objeto e de todos os processos de produção do espaço" (SUERTEGARAY, 2002, p. 12).

Educar é propiciar o desenvolvimento da pessoa e, portanto, é preciso que haja oportunidades de aprendizagem que proporcionem experiências vitais e criativas (ENRICONE *et al,* 1988). O turismo pedagógico, como oportunidade de aprendizagem, é um instrumento metodológico que contribui para que o estudante tenha um olhar voltado ao saber geográfico.

No Brasil, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) propõem que o ensino de Geografia possibilite aos estudantes uma compreensão ampla da realidade, articulando o saber escolar às experiências vividas, de modo que cada sujeito construa, singularmente, sua leitura do mundo por meio do conhecimento geográfico (BRASIL, 1997).

A orientação dos PCNs para o ensino de Geografia objetivou nortear os educadores a desenvolverem práticas pedagógicas que possibilitem aos alunos o contato direto e a vivência com os lugares. O propósito central seria capacitar os estudantes a compreenderem o mundo onde vivem, estimulando-os a construir o conhecimento de forma ativa e complexa. Para isso, a Geografia Escolar deve ir além da mera localização e descrição de elementos, ela deve instrumentar o aluno para que ele realize a análise geográfica da realidade.

As práticas metodológicas envolveram os procedimentos de problematização, investigação e observação, além de métodos como registro, documentação e representação de fenômenos naturais e sociais que compõem a paisagem e o espaço geográfico. Ao aplicar conceitos e princípios lógicos, os estudantes podem desenvolver o raciocínio geográfico, essencial para entender a relação indissociável entre sociedade e natureza (PCNs, 1998).

> No segundo ciclo, o estudo da Geografia deve abordar principalmente as diferentes relações entre as cidades e o campo em suas dimensões sociais, culturais e ambientais e considerando o papel do trabalho, das tecnologias, da informação, da comunicação e do transporte. O objetivo central é que os alunos construam conhecimentos a respeito das categorias de paisagem urbana e paisagem rural, como foram constituídas ao longo do tempo e ainda o são, e como sintetizam múltiplos espaços geográficos (PCNs, 1998, p. 93).

É fundamental que o professor de Geografia valorize o conhecimento prévio e a experiência cotidiana do aluno (sua "Geografia vivida"), pois é a partir dessa base que se pode construir o pensamento geográfico e torná-lo significativo. O conhecimento sobre o seu lugar de vivência é um ponto de partida valioso, porque o mundo se manifesta nessa escala local, o que permite ao estudante identificar e refletir sobre a realidade.

Desse modo, a Geografia na escola tem o papel crucial de mediar o confronto entre os conceitos empíricos e os conceitos científicos, possibilitando, por meio da interação, que alunos e professores compreendam que as categorias centrais da ciência geográfica (como paisagem, território, lugar e região) são construídas a partir dos fundamentos da sociedade e da natureza (PCNs, 1998). O reconhecimento e a valorização do lugar promovem, ainda, o sentimento de pertencimento e a formação de uma conduta cidadã.

A Base Nacional Comum Curricular (BNCC) discorre que para fazer a leitura do mundo em que vivem, com base nas aprendizagens em Geografia, os alunos precisam ser estimulados a pensarem espacialmente para desenvolverem o raciocínio geográfico (BNCC, 2018).

A construção do pensamento do saber passa por estratégias que pensem na autenticidade e na intercomunicação do conhecimento. Os pilares para as práticas educativas devem estar pautados no diálogo, na escuta e na promoção da educação com liberdade e autonomia (FREIRE, 1996, p. 42).

Para compreenderem o mundo em que vivem, os estudantes precisam ser estimulados a desenvolverem o pensamento espacial, elemento central do raciocínio geográfico. Essa habilidade amplia a capacidade intelectual ao integrar saberes da Geografia com outras áreas do conhecimento, como Matemática, Ciências, Arte e Literatura.

O raciocínio geográfico tornou-se uma ferramenta essencial para compreender, analisar e interpretar as dinâmicas dos territórios no ensino da Geografia. Permite também explicar as conexões entre a natureza e as ações humanas, focando na sua principal categoria: o espaço geográfico. O quadro 2 apresenta os princípios do raciocínio geográfico.

Quadro 2 – Descrição dos Princípios do Raciocínio Geográfico

	DESCRIÇÃO

PRINCÍPIO	
Analogia	Um fenômeno geográfico sempre é comparável a outros. A identificação das semelhanças entre fenômenos geográficos é o início da compreensão da unidade terrestre.
Conexão	Um fenômeno geográfico nunca acontece isoladamente, mas sempre em interação com outros fenômenos próximos ou distantes.
Diferenciação	A variação dos fenômenos de interesse da Geografia pela superfície terrestre (por exemplo, o clima), resultando na diferença entre áreas.
Distribuição	Exprime como os objetos se repartem pelo espaço.
Extensão	Espaço finito e contínuo delimitado pela ocorrência do fenômeno geográfico.
Localização	Posição particular de um objeto na superfície terrestre. A localização pode ser absoluta (definida por um sistema de coordenadas geográficas) ou relativa (expressa por meio de relações espaciais topológicas ou por interações espaciais).
Ordem	Ordem ou arranjo espacial é o princípio geográfico de maior complexidade. Refere-se ao modo de estruturação do espaço de acordo com as regras da própria sociedade que o produziu.

Fontes: FERNANDES, José Alberto Rio; TRIGAL, Lourenzo López; SPÓSITO, Eliseu Savério. Dicionário de Geografia aplicada. Porto: Porto Editora, 2016. MOREIRA, Ruy. A diferença e a geografia: o ardil da identidade e a representação da diferença na geografia. Geographia, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 41-58, 1999. MOREIRA, Ruy. Repensando a Geografia. In: SANTOS, Milton (Org.). Novos rumos da Geografia brasileira. São Paulo: Hucitec, 1982, p. 35-49. BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base*. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 20 out. 2025.

A principal contribuição da Geografia à Educação Básica consiste em desenvolver o pensamento espacial e o raciocínio geográfico, permitindo aos estudantes interpretar e representar o mundo em constante transformação. Como podemos promover, como educadores, uma aprendizagem significativa?

A aprendizagem significativa deve promover a compreensão das interações entre sociedade e natureza enquanto articula saberes para uma leitura crítica da realidade. Assim, a apropriação de conceitos e o domínio do conhecimento factual tornam-se fundamentais para o exercício consciente da cidadania (BNCC, 2018).

> Nessa direção, a BNCC está organizada com base nos principais conceitos da Geografia contemporânea, diferenciados por níveis de complexidade. Embora o espaço seja o conceito mais amplo e complexo da Geografia, é necessário que os alunos dominem outros conceitos mais operacionais e que expressam aspectos diferentes do espaço geográfico: território, lugar, região, natureza e paisagem (BNCC, 2018).

A BNCC (2018) propõe, para o ensino da ciência geográfica no Ensino Fundamental Anos Finais, a organização e compreensão dos diferentes aspectos do espaço geográfico. No 6º Ano, propõe-se

> a retomada da identidade sociocultural, do reconhecimento dos lugares de vivência e da necessidade do estudo sobre os diferentes e desiguais usos do espaço, para uma tomada de consciência sobre a escala da interferência humana no planeta. Aborda-se também o desenvolvimento de conceitos estruturantes do meio físico natural, destacadamente, as relações

> entre os fenômenos no decorrer dos tempos da natureza e as profundas alterações ocorridas no tempo social. Ambas são responsáveis pelas significativas transformações do meio e pela produção do espaço geográfico, fruto da ação humana sobre o planeta e sobre seus elementos reguladores (BNCC, 2018).

Os objetos de conhecimento e habilidades no 7º Ano

> partem da formação territorial do Brasil, sua dinâmica sociocultural, econômica e política. Objetiva-se o aprofundamento e a compreensão dos conceitos de Estado-nação e formação territorial, e dos que envolvem a dinâmica físico-natural, sempre articulados às ações humanas no uso do território. Espera-se que os alunos compreendam e relacionem as possíveis conexões existentes entre os componentes físico-naturais e as múltiplas escalas de análise, como também entendam o processo socioespacial da formação territorial do Brasil e analisem as transformações no federalismo brasileiro e os usos desiguais do território (BNCC, 2018).

Nos Anos Finais do Ensino Fundamental, o ensino de Geografia volta-se à compreensão do espaço mundial e passa a considerar a complexidade das interações e interdependências entre os territórios. Nessa fase do aprendizado, a análise da divisão internacional do trabalho e da distribuição da riqueza, que se tornaram mais dinâmicas e multifacetadas, é o ponto de partida. Nesse contexto, o estudo dos continentes abrange dimensões políticas, culturais e econômicas. No 8º Ano, propõe-se

> uma análise mais profunda dos conceitos de território e região, por meio dos estudos da América e da África. Pretende-se, com as possíveis análises, que os estudantes possam compreender a formação dos Estados Nacionais e as implicações na ocupação e nos usos do território americano e africano. As relações entre como ocorreram as ocupações e as formações territoriais dos países podem ser analisadas por meio de comparações, por exemplo, de países africanos com países latino-americanos, inserindo, nesse contexto, o processo socioeconômico brasileiro. Destaca-se também a relevância do estudo da América do Norte, com ênfase no papel dos Estados Unidos da América na economia do pós-guerra e em sua participação na geopolítica mundial na contemporaneidade. Considera-se que os estudantes precisam conhecer as diferentes concepções dos usos dos territórios, tendo como referência diferentes contextos sociais, geopolíticos e ambientais, por meio de conceitos como classe social, modo de vida, paisagem e elementos físicos naturais, que contribuem para uma aprendizagem mais significativa, estimulando o entendimento das abordagens complexas da realidade, incluindo a leitura de representações cartográficas e a elaboração de mapas e croquis (BNCC, 2018).

Finalizando o Ensino Fundamental Anos Finais, no 9º Ano, tem-se

> atenção para a constituição da nova (des)ordem mundial e a emergência da globalização/mundialização, assim como suas consequências. Por conta do estudo do papel da Europa na dinâmica econômica e política, é necessário abordar a visão de mundo do ponto de vista do Ocidente, especialmente dos países europeus, desde a expansão marítima e comercial, consolidando o Sistema Colonial em diferentes regiões do mundo. É igualmente importante abordar outros pontos de vista, seja o dos países asiáticos na sua relação com o

> Ocidente, seja o dos colonizados, com destaque para o papel econômico e cultural da China, do Japão, da Índia e do Oriente Médio. Entender a dimensão sociocultural e geopolítica da Eurásia na formação e constituição do Estado Moderno e nas disputas territoriais possibilita uma aprendizagem com ênfase no processo geo-histórico, ampliando e aprofundando as análises geopolíticas, por meio das situações geográficas que contextualizam os temas da geografia regional (BNCC, 2018).

Diante das mudanças pedagógicas que caracterizam o mundo contemporâneo, o ensino de Geografia, conforme orienta a BNCC (2018), assume papel fundamental na formação crítica e cidadã dos estudantes. As unidades temáticas e habilidades organizadas para os anos finais do Ensino Fundamental buscam promover a compreensão do espaço geográfico como resultado das interações entre sociedade e natureza. Assim, o ensino da Geografia contribui para o desenvolvimento do pensamento espacial e do raciocínio geográfico, à medida que favorece a leitura e a interpretação das dinâmicas que estruturam o território em múltiplas escalas.

Para garantir a progressão do aprendizado do 6º ao 9º Ano, a BNCC (2018) organiza a Geografia em unidades temáticas, objetos de conhecimento e habilidades específicas. Essa estrutura, detalhada nos Quadros 3, 4, 5 e 6, mostra uma clara ampliação de escala: começa no 6º Ano com a percepção do lugar e do próprio cotidiano, passa pelo estudo do território e das regiões do Brasil no 7º Ano, e chega à análise da globalização e da geopolítica mundial nos 8º e 9º Anos. Longe de propor uma simples memorização, esse conjunto de habilidades busca desenvolver o raciocínio geográfico de forma gradual. Trata-se de um roteiro que desafia o professor a usar metodologias, capazes de transformar conteúdos abstratos em ferramentas para os alunos compreenderem e transformarem criticamente o mundo ao seu redor.

Quadro 3 – Componentes e Habilidades do 6º Ano (Anos Finais do Ensino Fundamental)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
O sujeito e seu lugar no mundo	A experiência e a noção de lugar	(EF06GE01) Comparar modificações das paisagens em diferentes lugares e tempos, identificando os processos naturais e humanos que as originaram.
Conexões e escalas	Cartografia e representação do espaço	(EF06GE02) Utilizar diferentes linguagens cartográficas (mapas, croquis, imagens,

		globos) para localizar-se e representar o espaço geográfico.
Mundo do trabalho	Transformações no espaço e no trabalho humano	(EF06GE03) Analisar como o trabalho humano modifica o espaço e como o avanço tecnológico interfere nas formas de produção.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Paisagem natural, recursos naturais e conservação ambiental	(EF06GE04) Identificar formas de uso dos recursos naturais e discutir impactos ambientais locais e globais.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base.* Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 10 out. 2025.

Quadro 4 – Componentes e Habilidades do 7º Ano (Anos Finais do Ensino Fundamental)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
O sujeito e seu lugar no mundo	A diversidade de paisagens e territorialidades no Brasil	(EF07GE01) Analisar a formação do território brasileiro e suas diferentes paisagens.
Conexões e escalas	Regiões do Brasil e suas dinâmicas socioespaciais	(EF07GE02) Relacionar as características das regiões brasileiras às suas dinâmicas econômicas, sociais e culturais.
Mundo do trabalho	Estrutura produtiva e industrialização no Brasil	(EF07GE03) Investigar as transformações do trabalho e suas relações com a urbanização e a industrialização.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Problemas ambientais no território brasileiro	(EF07GE04) Identificar e discutir problemas ambientais urbanos e rurais, propondo soluções sustentáveis.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base.* Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 10 out. 2025.

Quadro 5 – Componentes e Habilidades do 8º Ano (Anos Finais do Ensino Fundamental)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
O sujeito e seu lugar no mundo	A organização do espaço mundial	(EF08GE01) Compreender a formação e a dinâmica do espaço geográfico mundial, identificando regiões e blocos econômicos.
Conexões e escalas	Globalização e redes de interdependência	(EF08GE02) Analisar como os fluxos de informação, capital, pessoas e mercadorias integram diferentes territórios.
Mundo do trabalho	Produção industrial e tecnológica no mundo globalizado	(EF08GE03) Explicar as transformações no mundo do trabalho diante das inovações

		tecnológicas e da economia global.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Meio ambiente e desenvolvimento sustentável	(EF08GE04) Discutir as relações entre consumo, produção e sustentabilidade no contexto global.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base.* Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 10 out. 2025.

Quadro 6 – Componentes e Habilidades do 9º Ano (Anos Finais do Ensino Fundamental)

UNIDADES TEMÁTICAS	OBJETOS DE CONHECIMENTO	HABILIDADES
O sujeito e seu lugar no mundo	A geopolítica e as desigualdades mundiais	(EF09GE01) Analisar conflitos e disputas territoriais contemporâneas, considerando aspectos econômicos, políticos e culturais.
Conexões e escalas	Dinâmica populacional e redes urbanas	(EF09GE02) Avaliar os processos de urbanização e metropolização, e suas implicações sociais e ambientais.
Mundo do trabalho	Tecnologia, trabalho e economia global	(EF09GE03) Discutir os impactos da automação, da robotização e da economia digital nas relações de trabalho.
Natureza, ambientes e qualidade de vida	Mudanças climáticas e uso sustentável dos recursos	(EF09GE04) Compreender as causas e consequências das mudanças climáticas, relacionando-as com o uso dos recursos naturais.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular: Educação é a Base.* Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 10 out. 2025.

Nesse contexto, a docência é caracterizada pela capacidade de transformar o conhecimento disponível em conteúdos escolares, o que envolve a seleção, a estruturação, a hierarquização e o ordenamento sequencial adequado do conteúdo. Entre as metodologias ativas aplicáveis à Geografia e a concepção de que o estudante perceba o espaço geográfico e suas totalidades, o turismo pedagógico se destaca como uma das mais efetivas. Essa prática combina observação, análise e vivência enquanto articula a linguagem cartográfica, o conhecimento prévio dos alunos e a leitura crítica do espaço. Fora de sala de aula, o estudante deixa de ser um mero observador da paisagem e passa a compreendê-la como um sistema dinâmico de relações, mediado pelos conceitos e métodos da ciência geográfica.

O campo, nesse sentido, torna-se um verdadeiro laboratório vivo, onde o aluno exercita a percepção, o raciocínio e a interpretação do espaço. Ao partir do lugar vivido, o professor cria condições para que o estudante se reconheça como parte integrante do espaço geográfico, conforme encadeia teoria e prática, ciência e cotidiano.

Outras estratégias também contribuem para o desenvolvimento do raciocínio geográfico. A BNCC (2018) propõe que os estudantes aprendam a “ler o mundo” por meio da Geografia, mobilizando tanto habilidades cognitivas quanto afetivas. Oliveira e Lopes (2019) destacam o potencial educativo e motivador dos jogos, que, quando bem planejados, estimulam a argumentação e o pensamento espacial. O *Quiz* Geográfico, por exemplo, é uma estratégia que promove o confronto de ideias e impulsiona o raciocínio geográfico de maneira lúdica e participativa.

Portanto, no ensino de Geografia, as estratégias favorecem a formação de sujeitos críticos e conscientes, capazes de localizar, descrever e interpretar fenômenos espaciais enquanto articulam teoria e prática, ciência e vida cotidiana. Como afirmam Girotto (2015) e Cavalcanti (2019), trata-se de transformar o conhecimento em ação e o aprendizado em exercício de cidadania.

SEÇÃO 2: COMPREENDENDO O TURISMO PEDAGÓGICO E OUTROS CONCEITOS

Como desvendar, aos olhos do estudante, a lenta escultura do relevo e a gênese dos solos que sustentam o Centro-Oeste? Por quais caminhos se pode decifrar as matas ciliares e de galeria que bordam as águas brasileiras? Como pode-se sentir o pulsar do Cerrado como peça vital da engrenagem climática do país? Para além da natureza, como tornar palpável a densa e acelerada urbanização do Distrito Federal e de seu Entorno (RIDE)? Tais questionamentos convergem para um desafio central: como materializar conceitos tão dinâmicos e vivos no horizonte da Geografia Escolar?

Essa busca por respostas exige que o ensino da Geografia, na atualidade, rompa com a educação que preza por dados memorizados para despertar o raciocínio geográfico em suas múltiplas escalas (BNCC, 2018). Afinal, o espaço não se explica apenas pelo que se lê, mas pelo que se percebe. Para que a aprendizagem ganhe significado e alma, o professor assume o papel de mediador, conforme orquestra métodos que permitam ao aluno posicionar-se como sujeito ativo. É nesse encontro entre a teoria acadêmica e o chão da realidade vivida que o conhecimento se consolida (FREIRE, 1992).

Nesse cenário, as metodologias que convidam o corpo e o olhar a ultrapassarem os muros institucionais da escola revelam-se fundamentais. O estudo do meio, a saída de campo, o trabalho de campo e as vertentes do turismo educacional e pedagógico não são apenas estratégias didáticas, mas são também pontes necessárias para que o estudante possa tocar a materialidade do espaço e compreender a complexidade do mundo que o cerca.

Portanto, esta subseção propõe uma análise detalhada desses conceitos, sustentando a ideia de que o uso do território como sala de aula é um instrumento poderoso para a democratização do espaço urbano e para a formação de sujeitos críticos e autônomos (LAVANDEIRA; PADILHA; PIERI, 2024).

2.1 ESTUDO DO MEIO, TRABALHO DE CAMPO, SAÍDA DE CAMPO E TURISMO EDUCACIONAL?

A base teórica fundamental para a compreensão dessas práticas reside na categoria de espaço geográfico proposta por Milton Santos e definida como o

arranjo indissociável, solidário e contraditório de sistemas de objetos e sistemas de ações (1996). Nessa perspectiva, o espaço não é apenas o palco das atividades humanas, mas uma totalidade dinâmica mediada por relações sociais e processos históricos que se materializam no território.

Quando se analisa através dessa lente, o ensino de Geografia deve transcender a mera descrição das formas espaciais enquanto foca nos processos de produção do espaço e nas intencionalidades que os regem.

Entre os conceitos que sustentam esta pesquisa, o estudo do meio emerge como a proposta com densidade metodológica e teórica na tradição geográfica brasileira. Ele não se encerra nos limites de uma visita ao mundo exterior, mas configura-se como um "método de ensino interdisciplinar que visa proporcionar a alunos e professores o contato direto com o mundo, com o meio natural ou social" (LOPES; PONTUSCHKA, 2009, p. 174).

Para compreender a relevância das metodologias de ensino no cenário atual, é imperativo revisitar os contextos educacionais que moldaram o pensamento geográfico brasileiro. Ao mergulhar no horizonte de renovação da disciplina, a década de 1980 revela-se como um período marcado por uma profunda "crise de alteridade" na Geografia Escolar. O conteúdo, até então, assemelhava-se a um catálogo árido de capitais, rios e índices climáticos, um inventário de informações desconexas e desprovidas de pulsação vital (OLIVEIRA, 1989).

> A geografia ensinada no ensino de 1º e 2º graus tende a ser desprovida de qualquer análise crítica, pois se limita a transmitir conteúdos empíricos, desvinculados da realidade social e das contradições do capitalismo brasileiro. (OLIVEIRA, 1989, p. 37).

Nesse contexto de ruptura com as amarras de uma disciplina meramente descritiva e enciclopédica, destaca-se a figura do professor Ariovaldo Umbelino de Oliveira. Com a coragem, firmeza e coerência que lhe eram peculiares, Oliveira consolidou as bases de uma Geografia Crítica, capaz de colocar o estudante frente a frente com as engrenagens que produzem e transformam o espaço.

> O ensino de Geografia precisa assumir o caráter de análise da realidade brasileira, articulando conhecimento geográfico com a compreensão das relações de poder, das relações sociais de trabalho e da estrutura de classe. (OLIVEIRA, 1989, p. 47).

Sua visão converte-se em uma justificativa teórica robusta para modelos de ensino socioconstrutivistas, que harmonizam a análise de conteúdo à experiência direta do espaço, à interpretação de paisagens e à interação com a vida cotidiana.

Sob essa ótica, a Geografia Escolar não se limita ao domínio técnico, pelo contrário, expande-se para o debate sobre poder, desigualdade, meio ambiente e ruralidade.

Nesse projeto de reconstrução do olhar, o estudo do meio deixa de ser um mero adendo para tornar-se uma das respostas metodológicas mais vigorosas e consistentes. Ele atua como uma ferramenta de vanguarda para o desenvolvimento do pensamento crítico, o qual permite ao aluno a desnaturalização do espaço ao compreendê-lo como um produto histórico das tensões entre sociedade e natureza (PONTUSCHKA et al., 2007).

Assim, o papel do docente transmuta-se em uma mediação qualificada, que orienta o olhar do estudante para as contradições que pulsam no objeto de análise, seja ele o solo do meio rural em Planaltina (DF) ou as linhas da arquitetura de Oscar Niemeyer em Brasília (LOPES E PONTUSCHKA, 2009).

O estudo do meio revela-se, portanto, como uma experiência de descoberta mútua, no qual o saber geográfico transcende o conteúdo para florescer como consciência política e social. O estudo do meio apresenta-se, então, como o caminho para resgatar a disciplina desse isolamento ao ancorar o saber na realidade vivida e sentida (OLIVEIRA, 1989).

Segundo Oliveira (1989), transpor esses obstáculos demanda mais do que o esforço heroico e individual do professor, exige transformações estruturais na arquitetura do sistema educacional.

O estudo do meio funciona como um ambiente ideal para o uso de diversas linguagens no ensino de Geografia. Quando a aula sai do espaço tradicional da escola, atividades como criar mapas mentais, tirar fotografias e escrever diários de campo tornam-se ferramentas poderosas. Elas não são apenas tarefas comuns, longe disso, elas ampliam a capacidade de comunicação dos alunos e permitem que eles entendam o mundo por meio de diferentes formas de representação. Assim, o estudante aprende a interpretar a realidade e a transformar o que vive em conhecimento geográfico.

Entretanto, conforme adverte Oliveira (1989), transpor os obstáculos que limitam tais práticas demanda mais do que o esforço heroico e individual do professor, exige transformações estruturais na própria arquitetura do sistema educacional. É nesse sentido que o estudo do meio tem a necessidade de uma organização que sustente a viabilidade dessas ações. Para que essa metodologia

funcione, o planejamento deve ser um trabalho coletivo e detalhado, dividido em três momentos que se completam:

1. Preparação: aqui, o problema de estudo é definido com base na teoria.
2. Campo: o momento de imersão e coleta de informações usando várias linguagens.
3. Sistematização: a fase final, na qual os dados são interpretados e o conhecimento ganha forma.

A organização do estudo do meio em três etapas interdependentes, que se consolidou como um método rigoroso de formação intelectual, garante que a prática supere o senso comum. Entretanto, a eficácia desta metodologia não depende apenas do domínio técnico, mas também da postura do educador.

Essa organização garante que a prática não seja apenas um "passeio", e sim um instrumento real de formação. Nesse processo, o professor precisa ter a sensibilidade de enxergar o espaço em todas as suas dimensões: física, humana e social. O estudo do meio desafia o docente a sair do papel de quem apenas transmite conteúdo para se tornar alguém que aprende com seus alunos (Freire, 1992). O Quadro 7 sintetiza os principais aspectos que definem essa prática e destaca a complexidade de sua execução, bem como os desafios impostos à mediação docente.

Quadro 7 – Contribuições de Lopes; Pontuschka (2009), Oliveira (1989), Freire (1992), Calai (2005) ao entendimento do estudo do meio como metodologia do ensino da Geografia

ASPECTO	CITAÇÃO OU PARÁFRASE	COMENTÁRIO/INTERPRETAÇÃO
Definição Teórica	O estudo do meio é um método interdisciplinar que proporciona o contato direto com o mundo natural ou social (LOPES; PONTUSCHKA, 2009).	Supera a visão de "visita" externa para se tornar uma investigação densa da materialidade do espaço.
Geografia Crítica	O ensino de Geografia deve articular o conhecimento com a compreensão das relações de poder e de classe (OLIVEIRA, 1989).	O estudo do meio serve para desnaturalizar o espaço, revelando-o como um produto histórico e social.

Mediação Docente	O professor precisa ter a sensibilidade de enxergar o espaço em suas dimensões física, humana e social (FREIRE, 1992; CALLAI, 2005).	O papel do docente transmuta-se de transmissor de conteúdo para mediador qualificado do olhar crítico do aluno.
Estrutura Metodológica	A prática divide-se em três etapas interdependentes: preparação (teoria), campo (imersão) e sistematização (reflexão) (OLIVEIRA, 1989).	Este rigor assegura que a atividade transcenda o "mero passeio" e se consolide como método científico de formação.
Novas Linguagens	Atividades como mapas mentais, fotografias e diários de campo são ferramentas para interpretar a realidade.	O uso de diversas linguagens amplia a capacidade de comunicação e a construção do conhecimento geográfico.

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base em Oliveira (1989), Lopes e Pontuschka (2009) e Callai (2005).

Como observado na síntese apresentada, o estudo do meio configura-se como um método rigoroso que demanda uma organização sistemática em etapas interdependentes: preparação, campo e sistematização. Nesse contexto, a implementação do estudo do meio exige que o professor de Geografia desenvolva uma sensibilidade aguçada para ler o espaço (CALLAI, 2005). Assim, o rigor do método reflete-se diretamente na identidade docente, transformando o ato de ensinar em um exercício constante de interpretação das dinâmicas sociais e territoriais.

A análise passa a focar no trabalho de campo, um método essencial para a produção do saber geográfico. Suas raízes estão ligadas ao nascimento da própria Geografia como ciência, quando observar o espaço diretamente tornou-se a base da investigação. O campo deixa de ser uma atividade ilustrativa para assumir um papel central: é o método que permite ao aluno unir a teoria à prática e analisar a realidade de forma crítica. É o momento em que conceitos como lugar, território, paisagem e região deixam de ser termos abstratos e passam a ser ferramentas para ler o mundo e compreender as relações de poder, bem como as histórias inscritas no território.

> A excursão, em forma de trabalho de campo, dá interesse, animação, realismo e caráter concreto ao estudo da Geografia; relaciona o trabalho da escola com os problemas da vida extraescolar; dá sólida base ao trabalho docente; provoca a apreciação das belezas naturais; faz com que a criança simpatize com todas as classes sociais e com as diversas formas do trabalho humano, e, finalmente, exercita a observação direta da paisagem, que é o instrumento principal do trabalho geográfico (ZARUR, 1941, p.34).

O trabalho de campo configura-se como uma prática imprescindível de investigação e ensino, fundamentada na presença direta do sujeito no território onde os fenômenos ocorrem. Essa imersão possibilita observar e interpretar, em primeira mão, as dinâmicas sociais, espaciais e ambientais ao passo que promove a articulação necessária entre a descrição empírica e a análise teórica (MALINOWSKI, 1922).

Enquanto proposta pedagógica, o campo integra o saber acadêmico à experiência vivida, conduzindo o estudante a uma aproximação direta com o espaço geográfico e à problematização das relações sociais que o constituem (ROCHA et al., 2012).

Nessa perspectiva, o trabalho de campo atua como o método que viabiliza a apreensão crítica da realidade e a materialização dos conceitos (CAVALCANTI, 2002). É o momento em que as categorias geográficas deixam de ser abstrações teóricas para ganhar forma e sentido na complexidade do mundo.

O trabalho de campo diferencia-se das atividades escolares comuns por seu rigor científico e por estar diretamente ligado aos métodos de pesquisa da Geografia. Historicamente, Spencer (1955) definiu o campo como o "laboratório" do geógrafo: um ambiente complexo onde as teorias são testadas pela realidade. Para o autor, a formação do geógrafo é incompleta sem essa prática, pois habilidades como a leitura da paisagem e a percepção de padrões espaciais exigem o contato direto com o mundo, não podendo ser substituídas apenas por tecnologias ou livros.

Essa visão ganha novas camadas com Kozel e Filizola (1996), que utilizam o campo para resgatar a memória do território. Nessa perspectiva, o estudante aprende a "decifrar" o espaço, a identificar como a natureza, o trabalho humano e a memória coletiva se sobrepõem ao longo do tempo. Somando-se a essa abordagem, Claval (1999) sugere que o campo permite ler o espaço como um "texto" vivo, cheio de símbolos e significados que revelam a identidade e o modo de vida de diferentes grupos sociais.

A base teórica mais sólida para esta prática encontra-se na obra de Milton Santos (1996, p. 50)

> O espaço é o conjunto indissociável de sistemas de objetos e sistemas de ações, de tal modo que cada um condiciona o outro: os sistemas de objetos tornam possível certo tipo de ações, e os sistemas de ações produzem e transformam objetos, engendrando novas formas espaciais.

A partir dessa concepção, diversos autores da Geografia Escolar entendem que o ensino tem o dever de revelar as intenções e as relações de poder por trás das formas espaciais. O espaço geográfico deve ser lido não apenas como uma paisagem estática, mas também como o resultado de decisões históricas, políticas e econômicas. Com isso, o trabalho de campo deixa de ser uma observação passiva para tornar-se uma investigação ativa, capaz de questionar como essas forças moldam o território.

Essa postura investigativa, no entanto, exige que o olhar do estudante não seja fragmentado. De acordo com os argumentos de Suertegaray (2005), o trabalho de campo atua como uma ferramenta essencial para recuperar a unidade da Geografia, porque é no contato direto com o real que a separação histórica entre o "físico" e o "humano" perde o sentido. Para a autora, a experiência em campo permite ao aluno perceber que os fenômenos naturais e sociais não ocorrem em domínios isolados, pelo contrário, eles se interpenetram e se condicionam mutuamente o tempo todo.

Suertegaray (2005) entende o trabalho de campo como parte do método de investigação geográfica, não apenas como “passeio ao ar livre”. Ela o concebe de forma ampla, articulando:

- observação empírica do território;
- base teórica (Geografia Crítica, dialética natureza-sociedade); e
- prática investigativa.

Os fundamentos teóricos e metodológicos que sustentam a centralidade do trabalho de campo nesta pesquisa estão sintetizados no Quadro 8. A estrutura apresentada a seguir destaca como essa prática deixa de ser um recurso acessório para se consolidar como um pilar epistemológico da Geografia, articulando a investigação científica à formação crítica do estudante e ao desafio constante da prática docente.

Quadro 8 – Contribuições de Suertegaray (2002; 2005) e Pereira *et al* (2009) ao entendimento do trabalho de campo como metodologia de ensino de Geografia

ASPECTO	CITAÇÃO OU PARÁFRASE	COMENTÁRIO/INTERPRETAÇÃO
Conceito de campo	O trabalho de campo é um instrumento de análise geográfica que permite o reconhecimento do objeto e a	Estratégia central da Geografia, não apenas técnica auxiliar.

	inserção do pesquisador na sociedade.	
Metodologia de ensino	O trabalho de campo constrói conhecimento fora das quatro paredes, articulando observação, análise, descrição e reflexão crítica.	Atividade rica, formativa e diretamente vinculada ao espaço real.
Desafio ao professor	Para o professor de Geografia, há um duplo desafio: conhecer a Geografia e a educação, pois a qualidade do campo depende disso.	Exige integração entre Geografia Crítica e teoria da educação.
Natureza e sociedade	Na experiência em campo, a separação entre Geografia Física e Humana perde sentido, pois fenômenos naturais e sociais se misturam.	Promove visão de totalidade e interdependência.

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base em Suertegaray (2002) e Pereira et al. (2009).

A contribuição de Suertegaray (2002) para a compreensão do trabalho de campo como metodologia de ensino de Geografia se situa simultaneamente no plano epistemológico e pedagógico. Suertegaray (2002) conceitua que

> o trabalho de campo é toda a atividade que proporciona a construção do conhecimento em ambiente externo ao das quatro paredes, através da concretização de experiências que promovam observação, percepção, contato, registro, descrição, representação, análise e reflexão crítica de uma dada realidade, bem como a elaboração conceitual. (SUERTEGARAY, 2002, apud GEOgraphia – UFF, 2009, p. 111)

A autora entende que o trabalho de campo deixa de ser apenas um recurso de ilustração descritiva de conteúdos e passa a funcionar como laboratório de confronto entre teoria e prática, entre discurso científico e vivência concreta do espaço geográfico.

Nesse contexto, Suertegaray (2005) destaca um "duplo desafio" para o docente: a necessidade de dominar tanto os fundamentos da Geografia Crítica quanto as bases da educação. A autora argumenta que a qualidade da experiência pedagógica em campo depende diretamente dessa articulação entre o saber científico e o saber didático. Assim, o trabalho de campo consolida-se como uma prática de múltiplas dimensões, que atua concomitantemente como método de pesquisa, processo de ensino e estratégia de leitura crítica.

O ensino da Geografia ganha novas possibilidades quando a teoria se desdobra em vivência e em perspectivas de análise do espaço geográfico, o que

torna a saída de campo uma prática essencial para investigar o espaço de forma interdisciplinar.

A saída de campo, embora por vezes seja confundida com o estudo do meio ou o trabalho de campo, possui especificidades que demandam análise. Castrogiovanni (2000) define essa prática como uma estratégia essencial para superar as limitações do ensino restrito ao espaço escolar.

> O que se denominou 'saída de campo' tem sua função pedagógica ampliada quando o professor deixa de vê-la como um mero deslocamento ou excursão, e a insere em um projeto de trabalho que envolve problemas espaciais, temas de pesquisa e processos de investigação (CASTROGIOVANNI, 2000).

A saída de campo é compreendida como uma prática pedagógica intencional que articula teoria e experiência concreta enquanto permite ao estudante observar, analisar e interpretar o espaço geográfico em situação real (PASSINI; PASSINI; MALYSZ, 2011).

O contato direto com o espaço vivido mobiliza dimensões da aprendizagem que os recursos didáticos convencionais não alcançam. Assim, a saída de campo não deve ser compreendida como um complemento opcional, mas sim como uma necessidade epistemológica para a consolidação do saber geográfico.

> O tempo de saída de campo passa, então, a ser um espaço de investigação, reflexão e discussão, em que o aluno está envolvido em atividades de observação, registro, descrição, comparação e problematização, articulando o que já sabia com o que passa a perceber e compreender no contato direto com o espaço geográfico. (CASTROGIOVANNI, 2000).

Nessa perspectiva, Castrogiovanni (2000) destaca a relevância da relação entre o cotidiano e a aprendizagem. O autor ainda argumenta que os estudantes ingressam no ambiente escolar portando um conhecimento espacial prévio, construído a partir de suas vivências, e as saídas de campo permitem investigar a organização do espaço geográfico. De acordo com Cavalcanti (2002), a saída de campo se caracteriza por alguns elementos centrais:

- Intencionalidade pedagógica, isto é, precisa ter objetivos de aprendizagem definidos.
- Relação com o conteúdo geográfico, não podendo ser desconectada do currículo.
- Observação orientada para que o aluno não apenas registre imagens, mas também analise fenômenos.

- Mediação docente, já que o professor organiza perguntas, problemas e interpretações.
- Retomada posterior em sala para sistematizar o que foi vivido e transformar experiência em conhecimento.

Ao extrapolar os limites da sala de aula, o aluno desenvolve um estado de percepção diferenciado, tornando-se mais receptivo às dinâmicas do entorno e propenso a formular questionamentos genuínos (CASTROGIOVANNI, 2000). Essa condição psicológica, potencializada pelo ambiente externo, constitui um recurso pedagógico fundamental para que o docente transforme a observação direta em uma investigação geográfica consistente (DEWEY, 1959).

As saídas de campo também são associadas ao desenvolvimento de competências geográficas, tais como:

- leitura crítica do espaço;
- análise de relações sociedade-natureza;
- percepção de desigualdades e poder na organização do espaço;
- fortalecimento da relação entre teoria e prática;
- ajuda na construção do raciocínio geográfico;
- desenvolvimento da capacidade de observar, comparar, descrever e interpretar;
- estímulo de uma postura mais crítica e investigativa diante da realidade.

Em outras palavras, a saída de campo contribui para que o aluno deixe de ver a Geografia apenas como conteúdo decorado e passe a entendê-la como uma forma de leitura do mundo (KAERCHER, 2001).

Para Kaercher (2001), a saída de campo configura-se como um ato político de valorização da experiência direta e da curiosidade intelectual, enquanto desafia a estrutura hierárquica do ambiente escolar ao promover encontros horizontais e colaborativos entre docente e discente na leitura da complexidade do mundo real.

Diversos autores analisam essa metodologia sob perspectivas complementares, que variam da dimensão política à estruturação rigorosa do método. O Quadro 9 sistematiza essa pluralidade e demonstra que a saída de campo supera o caráter de recurso didático para consolidar-se como um ato de investigação.

Quadro 9 – Perspectivas Teóricas sobre a saída de campo em Geografia

Autor(es)	Foco Principal	Caracterização Central
Kaercher (2001)	Dimensão política e hierárquica	Define o campo como um ato de resistência à domesticação do conhecimento, ao passo que promove a horizontalização do saber entre professor e aluno.
Cavalcanti (2002)	Raciocínio e construção do saber	Compreende a prática como recurso essencial para o desenvolvimento do raciocínio geográfico e para a leitura crítica do espaço.
Passini et al. (2011)	Prática pedagógica intencional	Enfatiza a articulação estruturada, enquanto defende que o sucesso da experiência depende do encadeamento entre o pré, o durante e o pós-campo.
Castrogiovanni (2000)	Metodologia operacional	Propõe um processo educativo contínuo, no qual o rigor das etapas metodológicas é o que permite transmutar o simples "ver" em um "compreender" geográfico.

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base em Kaercher (2001), Cavalcanti (2002), Passini *et al*. (2011) e Castrogiovanni (2000).

É possível afirmar que essa atividade é essencial para a formação geográfica, visto que possibilita ao aluno investigar diferentes contextos espaciais. Essa aproximação entre a teoria e o real é o que assegura a ampliação do repertório interpretativo do estudante frente à complexidade da sociedade contemporânea.

Ao transpor as práticas de campo para deslocamentos de maior amplitude espacial, identifica-se o turismo educacional, modalidade que ocupa um lugar singular no espectro das aprendizagens extraescolares. Diferente das demais saídas pedagógicas, esta prática distingue-se pela combinação entre deslocamento, hospitalidade e fruição cultural, incorporando elementos intrínsecos à experiência turística como motor central na construção do conhecimento. Nesse cenário, o ato de viajar deixa de ser um evento acessório para consolidar-se como uma estratégia deliberada de imersão e investigação do espaço geográfico.

Historicamente, as raízes dessa modalidade remontam ao *Grand Tour* dos séculos XVII e XVIII, a prática aristocrática destinada à formação intelectual das elites europeias por meio do contato direto com a arte e a história de diferentes

territórios. Segundo Rejowski (1996), o turismo deve ser compreendido como um campo de conhecimento científico e interdisciplinar que transcende a visão simplista de mero deslocamento ou consumo de serviços.

Sob essa ótica, o fenômeno turístico configura-se como um processo complexo de produção de saber e formação intelectual. Nesse sentido, a autora argumenta que a intencionalidade formativa inerente ao turismo educacional não suprime a dimensão prazerosa da descoberta, ao contrário, ela a ressignifica, convertendo a fruição cultural em um potente motor pedagógico para o estudante.

Nessa mesma perspectiva, Moesch (2000) argumenta que o turismo é, em essência, uma forma de produção de conhecimento sobre o território. Moesch (2002) compreende que

> o Turismo é uma combinação complexa de inter-relacionamentos entre a produção e os serviços, em cuja composição integram-se uma prática social com base cultural com herança histórica, a um meio ambiente diverso, cartografia natural, as relações sociais de hospitalidade, e troca de informações interculturais (MOESCH, 2002, p.9).

Ao confrontar o estudante com a alteridade cultural e geográfica, a viagem mobiliza dimensões cognitivas, sensoriais e afetivas de forma integrada, o que possibilita que as práticas pedagógicas convencionais sejam superadas. Esse processo promove o "estranhamento do familiar" e permite que o aluno retorne ao seu lugar de origem com um olhar renovado sobre sua própria identidade.

> [...] muito mais que uma indústria de serviços, é fenômeno com base cultural, com herança histórica, meio ambiente diverso, cartografia natural, relações sociais de hospitalidade, troca de informações interculturais. O somatório que esta dinâmica sociocultural gera parte de um fenômeno recheado de objetividade-subjetividade, que vem a ser consumido por milhões de pessoas (MOESCH, 2000, p.20).

Sob uma ótica estrutural, Beni (1998) analisa o turismo educacional como um subsistema do fenômeno turístico global, inserido em redes que envolvem escolas, agências, equipamentos culturais e comunidades receptoras. O turismo é um sistema complexo de relações, no qual interagem atrativos, serviços, pessoas, instituições e território, que permitem compreender o fenômeno para além da lógica econômica.

> A atividade do turismo surge em razão da existência prévia do fenômeno turístico, que constitui um processo cuja ocorrência exige a interação simultânea de vários sistemas com atuações que se somam para resultar no efeito final. O turismo, portanto, como resultado do somatório de recursos naturais do meio ambiente, culturais, sociais e econômicos, tem campo de estudo superabrangente, complexíssimo e pluricausal (BENI, 1998, p. 23).

O turismo educacional pode ser compreendido como uma modalidade de prática turística orientada por objetivos formativos, na qual a viagem deixa de ser apenas lazer e consumo para se tornar experiência de aprendizagem. Rejowski (1996) contribui ao situar o turismo como campo interdisciplinar de conhecimento; Beni (1998) o interpreta como sistema complexo de relações; e Moesch (2000) enfatiza sua dimensão como produção de saber e sentido.

Em uma perspectiva convergente, Trigo (1993) articula o fenômeno turístico à ascensão da sociedade de serviços e às novas configurações do lazer. O autor demonstra que a viagem deixa de ser um evento isolado para se integrar às dinâmicas contemporâneas de formação cultural, ressignificando o consumo do tempo livre como um espaço de construção do sujeito.

Ao deslocar essa discussão para o campo educacional, o turismo educacional emerge como uma prática intencionalmente formativa, estruturada para expandir repertórios culturais e viabilizar a leitura crítica do espaço geográfico. Nesse sentido, Pires (2010) assume centralidade do debate ao caracterizar tal modalidade como um exercício dotado de finalidade pedagógica, no qual a experiência da viagem é meticulosamente organizada para a produção do saber.

Dessa forma, o turismo educacional transcende a natureza da simples excursão para consolidar-se como um dispositivo de ensino, sustentado pela tríade essencial do planejamento prévio, da mediação docente qualificada e da sistematização posterior.

O quadro abaixo sistematiza contribuições de autores centrais para a compreensão do turismo e do turismo educacional como fenômenos sociais, culturais, econômicos e pedagógicos. Rejowski (1996), Beni (1998), Moesch (2000), Pires (2010) e Trigo (1993) permitem interpretar o turismo para além do deslocamento e do consumo, evidenciando sua dimensão formativa, relacional e territorial. Em conjunto, esses autores sustentam a compreensão do turismo educacional como prática planejada, intencional e pedagógica, na qual a viagem se converte em experiência de aprendizagem, interpretação do espaço e ampliação cultural.

Quadro 10 – Eixo Analítico - Turismo Educacional como Prática Formativa

AUTOR	CONTRIBUIÇÃO TEÓRICA	SÍNTESE CONCEITUAL

Rejowski (1996)	Estabelece o nexo primordial entre o deslocamento geográfico e a produção de conhecimento sistematizado.	A viagem consagra-se como uma estratégia metodológica de ensino quando balizada por objetivos educacionais claros.
Beni (1998)	Fornece as bases conceituais para a estruturação, planejamento e articulação logística-pedagógica do setor.	O êxito formativo do campo vincula-se diretamente à eficácia da mediação e da sinergia entre os atores envolvidos.
Moesch (2000)	Enfatiza o desenvolvimento cognitivo e a construção de sentidos decorrentes do encontro direto com a alteridade.	A imersão territorial impulsiona o estranhamento do familiar, enquanto favorece a leitura crítica e sensível do espaço.
Pires (2010)	Explicita formalmente a função pedagógica e o caráter intrinsecamente instrutivo da modalidade turística.	A atividade consolida-se como um dispositivo didático-pedagógico planejado para promover o desenvolvimento integral.
Trigo (1993)	Integra as dimensões de lazer contemporâneo ao processo contínuo de formação intelectual e cultural do estudante.	Ressignifica o usufruto do tempo livre, transmutando o ócio em um território fértil para a expansão do saber.

Fonte: Elaborado pela autora (2026), com base em Rejowski (1996), Beni (1998), Moesch (2000), Pires (2010) e Trigo (1993).

A análise comparativa dessas quatro categorias evidencia que, embora compartilhem a premissa de que o saber geográfico se fortalece no diálogo direto com o espaço, cada uma opera sob ênfases e finalidades distintas. O estudo do meio notabiliza-se pela interdisciplinaridade e pelo rigoroso nexo entre teoria e empiria; a saída de campo, pela ruptura com o recinto escolar e pelo despertar sensorial frente ao território; o trabalho de campo, pelo estreito vínculo com o fazer científico e o aprofundamento analítico; e o turismo educacional, pela incorporação das dimensões cultural, patrimonial e lúdica intrínsecas ao ato de viajar.

A compreensão precisa das fronteiras e potências de cada abordagem é o que permite ao docente realizar escolhas informadas, alinhadas tanto aos objetivos curriculares quanto às particularidades do contexto socioeducativo. É sobre essa costura (entre o currículo, o território e a prática) que a seção seguinte se debruça, apresentando o turismo pedagógico como a síntese e a superação das perspectivas aqui delineadas.

Quadro 11 – Conceituação e contextualização dos conceitos de saída de campo, trabalho de campo, estudo do meio e turismo educacional

CONCEITO	DEFINIÇÃO E FOCO PRINCIPAL	PAPEL DO ALUNO E DO PROFESSOR	RELAÇÃO COM O ESPAÇO/TERRITÓRIO

Saída de Campo	Prática interdisciplinar que dá significado aos conteúdos por meio da vivência e da investigação.	O aluno amplia a visão de mundo; o professor atua como mediador da vivência.	Investigação da organização do espaço e contextos socioambientais.
Trabalho de Campo	Técnica clássica da ciência geográfica para observação e análise técnica.	O professor é o sujeito ativo na articulação entre teoria acadêmica e empirismo. O aluno compreende o espaço geográfico através dos conceitos e da observação.	Compreensão do "espaço vivido e concebido" mediante observação direta.
Estudo do Meio	Método interdisciplinar complexo baseado na relação entre escola e fatos sociais.	Perspectiva Freiriana: o aluno percebe o potencial formativo do território. O professor é um mediador crítico.	Desvenda a complexidade do espaço relacionando-o a contextos culturais e econômicos.
Turismo Educacional	Viagens culturais organizadas e historicamente ligadas ao conceito de *Grand Tour*.	Aluno como viajante em formação; acompanhado por professores-tutores.	Visita a pontos de interesse histórico ou ecossistêmico em escalas amplas.

Fonte: elaboração da autora, com base em Rejowski (1996), Beni (1998), Trigo (1993), Moesch (2000) e Pires (2010).

O quadro acima revela que, embora a saída de campo, o trabalho de campo, o estudo do meio e o turismo educacional habitem horizontes próximos, cada um desenha uma trilha distinta entre o ensinar e o vivenciar. Em comum, todos compartilham a mesma raiz: a certeza de que o saber floresce quando o estudante deixa o silêncio da sala de aula para interrogar a vida lá fora, trocando a escuta passiva pelo olhar atento do investigador.

No horizonte do ensino de Geografia, tais práticas não se anulam, mas se harmonizam em um espectro metodológico que transita da observação guiada à investigação sistemática, permeada pela fruição cultural mediada.

A diferença mora no foco do olhar. Enquanto a saída e o trabalho de campo se debruçam sobre a análise geográfica do chão que se pisa, o estudo do meio amplia essa lente, tecendo um diálogo crítico entre a escola, a sociedade e o território. Já o turismo educacional transforma o próprio ato de viajar em um gesto formativo, por meio do qual o deslocamento e o encontro com o novo se tornam pontes para a expansão cultural. Assim, o quadro nos mostra que, apesar de caminhos diferentes, todos buscam o mesmo destino: uma educação que se constrói na pulsação do mundo e na experiência viva.

2.2 O TURISMO PEDAGÓGICO: CONCEITO E PRÁTICA

> A educação não é uma fórmula de escola, mas sim uma obra de vida (FREINET, p.13, 2004)

Educar, no sentido mais profundo da Geografia, é revelar o visível para compreender o invisível que habita o espaço (Santos, 2006). Antes de nos debruçarmos sobre as definições técnicas, é preciso reconhecer que o território não é apenas um objeto de estudo, mas um organismo que pulsa e ensina (Santos, 2005). É nesse horizonte de possibilidades que se desenha esta subseção, dedicada a tecer e dimensionar a aplicação epistemológica do turismo pedagógico no ensino da Geografia.

A discussão sobre o turismo pedagógico mostra, antes de tudo, um convite ao encontro: a urgência de tirar o saber teórico das páginas dos livros e confrontá-lo com a experiência viva do mundo. Como podemos compreender o turismo pedagógico? Como podemos aplicar o turismo pedagógico nas práticas docentes do dia a dia no ensino da Geografia?

A análise desse conceito nasce da própria motivação de ensinar. Entende-se que o ensino é como um ato de coragem e de cuidado, uma possibilidade constante de criar caminhos (Freire, 1992). Ao investigar o turismo pedagógico, objetiva-se entender como o deslocamento planejado pode transformar o aluno em um sujeito crítico, capaz de ler o mundo e o território onde vive.

Ao retomar as práticas de Célestin Freinet (2004), observamos que os termos aula-passeio e estudo do meio ocupam lugar central em sua proposta pedagógica. Na aula-passeio, o estudante é colocado diante da paisagem e convidado a perceber como o ser humano vem desenhando o território. Contudo, essa jornada não se encerra no atravessar dos portões da escola; ela se realiza plenamente no retorno, quando a vivência passa a ser pensada, discutida e escrita.

Freinet (1985) destaca que é no diálogo posterior à experiência e no exercício da escrita que as percepções se refinam e o conhecimento se aprofunda. Assim, paisagem e território deixam de ser apenas cenário e passam a constituir o solo fértil do raciocínio geográfico (BNCC, 2018).

Ao defender que as observações ocorram no ambiente vivo, Freinet faz do estudo do meio o alicerce de sua prática pedagógica. Mais do que colher informações, trata-se de compreender as dinâmicas sociais e naturais presentes no

espaço observado. Nesse movimento, o estudante não apenas olha: ele interpreta, problematiza e age, transformando a experiência de campo em consciência e protagonismo diante da realidade.

Dando continuidade a essa reflexão, compreendemos que o legado de Célestin Freinet atua como um elo vital entre o ato de educar e a experiência do deslocar, culminando no que hoje definimos como turismo pedagógico.

Essa metodologia não se encerra em uma educação meramente contemplativa ou em uma "saída de entretenimento"; ao contrário, ela ressignifica o território e seus espaços turistificados, transformando-os em mediadores vivos para que o estudante possa tatear, na prática, a teoria antes restrita ao quadro (FREINET, p. 23, 1985). O referido autor corrobora com a ideia de que a escola é aventura, território e possibilidades, por isso, consideramos discorrer que

> [...] essa terá sido, talvez, uma das conquistas reconfortantes da nossa época, o ter sabido revalorizar os elementos sensíveis e os dons que uma falsa ciência desejaria que julgássemos ultrapassados: o sentido profundo do trabalho, a espontaneidade e a arte, a tenacidade, a coragem, a audácia por vezes temerária, reflorescem e se impõem. Os aventureiros do Kon-Tiki, que, na era dos pesados barcos mecânicos, com suas próprias mãos de operários, aparelharam a sua caravela e se lançaram sozinhos no Pacífico misterioso, para refazer uma experiência, verificar uma hipótese e provar ao mundo que o homem não degenerou, são como que um símbolo dessa conversão. A Escola também tem os seus aventureiros do Kon-Tiki. A vida sempre sobe! (FREINET, p. 16 e 17, 1985).

É importante contextualizar que, atualmente, há uma necessidade de vivermos a aventura de descobrir o território. Dentro e fora das escolas. Ao transbordar os muros da escola, o ensino de Geografia permite que o aluno "aprenda com e no território", convertendo seu olhar sobre a localidade enquanto tece saberes em uma trama que pode ser interdisciplinar.

O turismo pedagógico é compreendido pela possibilidade de fazer o aluno sentir o território, de perceber as nuances que o livro didático não consegue alcançar. Quando levamos os estudantes para a Pirenópolis (GO), por exemplo, mais do que apenas ver o bioma Cerrado; eles podem compreender o conceito de paisagem ao sentir o cheiro e a terra, bem como ao ouvir o barulho das águas e dos pássaros, entendendo, na prática, como o relevo e a vegetação se integram. Por isso, ao conceituar o termo, Beni, utiliza a nomenclatura turismo educacional e considera que

> sob uma grande variedade de nomes está o turismo com finalidade educativa. Todas elas seguem um mesmo princípio (a educação); contudo, apresentam distintos enfoques, tendências, aplicações e atuações. Como

> exemplos educativamente assumidos, mencionam-se o turismo educacional, “de interesse para o desenvolvimento educacional dos estudantes” (BENI, 2007, p. 473)

Embora o mundo, em sua imensidão de possibilidades e vivências, seja um educador intrínseco a qualquer viajante, o turismo pedagógico requer uma conceituação distinta, conforme estabelece a Organização Mundial do Turismo (OMT). Segundo a OMT, para que um roteiro transcenda o lazer, ele deve estar deliberadamente orientado a "locais históricos, culturais ou científicos importantes e muitas vezes coordenados por um professor especializado" (2003, p. 90-91).

O turismo pedagógico apresenta-se como um horizonte aberto, ele é um convite para que o estudante, movido por seus próprios desejos e curiosidades, escolha atravessar a fronteira da sala de aula para encontrar o mundo. De acordo com Lavandeira, Padilha e Pieri (2024), o conceito de 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 distinção entre o trabalho de campo e o turismo pedagógico floresce na liberdade de escolha. Torna-se impreterível conceituar o termo turismo pedagógico, diferenciando-o de outros conceitos previamente estudados nesta pesquisa. Portanto, é possível perceber que

> a principal diferença entre o trabalho de campo na Geografia Escolar e o turismo pedagógico é que a participação dos(das) estudantes nas atividades de turismo pedagógico é voluntária, ou seja, os(as) professores(as) os(as) convidam a 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. Estes(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 estudantes e professores(as) sobre o entretenimento, acesso a estabelecimentos culturais e contato com amenidades naturais (PADILHA; LAVANDEIRA; PIERI, 2024).

O turismo pedagógico configura-se também como uma metodologia de educação ambiental que converte o conteúdo programático em experiência prática (PERINOTTO, 2008). Mais do que uma análise da paisagem ou um recorte geográfico, a vivência do território permite que estudantes explorem contextos naturais e rurais sob novos ângulos e perspectivas. Perinotto compreende que

> o turismo pedagógico é uma ferramenta de educação ambiental que, na prática, demonstra a teoria das salas de aula. Pode ser vivenciado junto à natureza e ao campo, onde os alunos entram em contato com a comunidade local, sentem as dificuldades do cotidiano da localidade e adquirem novos conhecimentos e informações sobre o espaço rural, interagindo com os atrativos/recursos turísticos visitados. Em geral, é uma prática prazerosa que dificilmente é recusada pelos estudantes; pelo contrário, estes muito apreciam participar de uma viagem ou de um passeio nos arredores da escola, pela cidade ou de uma excursão pela região rural. Neste contexto, o professor atinge seus objetivos didáticos de forma lúdica, pois as atividades pedagógicas são desenvolvidas com brincadeiras e entretenimento (PERINOTTO, 2008, p. 101).

Nesta pesquisa, é importante considerar as possibilidades e vivências entre escolas públicas ou privadas. As experiências podem ser caracterizadas como diferentes, sobretudo devido à questão de orçamento ou financiamento para realizar este tipo de atividade.

Por se tratar de uma experiência envolvente e que demanda, especialmente dos discentes, a compreensão dos fenômenos geográficos, essa metodologia costuma contar com alta adesão estudantil, transformando o ato de aprender em uma jornada mais aberta à contemplação dos fenômenos. Ela é essencial, pois facilita o cumprimento dos objetivos didáticos do professor por meio de uma outra dinâmica espacial (SANTOS, 1985).

A dinâmica espacial contemplada nas propostas de turismo pedagógico desta pesquisa buscou considerar as cidades, os bairros e a interdependência entre os meios urbano e rural, investigando como o estudante processa e compreende o espaço geográfico em diferentes escalas.

Nesse sentido, a análise espacial permitiu que os estudantes confrontassem realidades contrastantes: desde a complexidade de um centro urbano com cerca de 3 milhões de habitantes, como o Distrito Federal (IBGE, 2024), até a escala local e histórica de Pirenópolis (GO), com seus 28 mil habitantes (IBGE, 2023). Para além destinos, esses espaços converteram-se em laboratórios vivos, onde a produção social e os objetos de conhecimento propostos pela BNCC puderam ser analisados de forma concreta. Tal perspectiva permite que a Geografia transcenda a descrição, consolidando-se como uma ferramenta crítica de leitura do mundo e um exercício efetivo de cidadania.

De acordo com Milton Santos (2006), a dinâmica espacial deve ser compreendida como um fato e um fator social. Ela não é apenas um reflexo passivo

das ações humanas, mas uma instância que, ao mesmo tempo, é condicionada pela sociedade e condicionadora das práticas sociais.

Entretanto, para que essa metodologia de ensino do território se materialize de forma institucional, é importante analisar o suporte estrutural que sustenta tais práticas. Portanto, torna-se essencial examinar o panorama de estudos, os projetos de lei e os investimentos que moldaram o cenário do turismo pedagógico no Brasil nos últimos anos, transpondo a teoria para o campo das políticas públicas e da viabilidade econômica.

O investimento no turismo pedagógico no Brasil tem apresentado um crescimento sólido, consolidando-se como uma ferramenta inovadora que integra o calendário letivo de diversas instituições, especialmente nas regiões Sul e Sudeste do país (MINISTÉRIO DO TURISMO, 2023).

O Ministério do Turismo discorre que essa modalidade é vista como um eficaz mecanismo facilitador do desenvolvimento educacional, pois permite que o aluno vivencie experiências lúdicas que despertam o interesse pela pesquisa e pelo novo (2023). Dados do Cadastro Nacional de Prestadores de Serviço do Setor (CADASTUR), do Ministério do Turismo, mostram que, atualmente, 2.129 agências de viagem operam no segmento “estudos e intercâmbio”, 125% a mais do que em 2009, quando eram 945 (2014).

É possível afirmar que esse avanço ocorreu devido ao surgimento de agências de viagens especializadas que, em colaboração com os educadores, estruturam roteiros capazes de mediar o conhecimento teórico da sala de aula com a percepção direta do território.

Quando temos ideia do peso dessa metodologia, o cenário de expansão é sustentado por marcos institucionais, como o planejamento estratégico que teve início com a criação do Ministério do Turismo em 2003. Além do mercado privado, o setor tem sido impulsionado pela implementação de políticas públicas e legislações específicas, a exemplo da lei estadual do Rio de Janeiro (Lei nº 9.990/2023) que visa a institucionalizar a prática nas escolas e a democratizar o acesso de estudantes ao patrimônio cultural e natural.

Analisou-se que os investimentos buscaram transformar o território em um espaço educador, onde a vivência prática fortalece o sentimento de pertencimento e a formação de uma consciência cidadã crítica entre os jovens para corroborar a

necessidade de implementar o turismo pedagógico como metodologia de ensino nas escolas.

Atualmente, observa-se uma movimentação estratégica do Governo Federal para institucionalizar o turismo pedagógico como ferramenta de consolidação da "Pedagogia da Cidade" (MINISTÉRIO DO TURISMO, 2023).

A articulação entre a Agência Brasileira de Promoção Internacional do Turismo (Embratur) e a Associação Brasileira de Educação Internacional (Faubai) exemplifica essa tentativa de transcender os muros escolares e promover a Educação Integral ao reconhecer o território como instância educativa e mediador do conteúdo teórico. Neste cenário, o Projeto de Lei nº 676/23, que propõe o Programa Nacional de Turismo Educativo (PRONTE), materializa a urgência de políticas públicas voltadas ao enfrentamento das desigualdades socioespaciais brasileiras. No final de 2023, a criação do PRONTE foi aprovada pela Comissão de Turismo da Câmara dos Deputados.

O Projeto de Lei nº 676/23

> institui o Programa Nacional de Turismo Educativo - PRONTE, com a finalidade de possibilitar visitas monitoradas dos estudantes de escolas públicas ao patrimônio histórico, turístico, paisagístico e ambiental, entre outras providências. Art. 1º. Esta Lei institui o Programa Nacional de Turismo Educativo - PRONTE, com a finalidade de possibilitar visitas monitoradas dos estudantes de escolas públicas ao patrimônio histórico, turístico, paisagístico e ambiental, entre outras providências. Art. 2º. São objetivos do PRONTE: I - possibilitar acesso dos alunos ao acervo cultural, artístico e turístico nacional; II - promover a valorização do patrimônio histórico, turístico, paisagístico e ambiental; III - garantir a democratização das informações culturais, artísticas, turísticas e históricas; IV - desenvolver nos alunos uma compreensão integrada do conhecimento cultural, histórico, artístico e ambiental; V - estimular e fortalecer a consciência crítica sobre a problemática ambiental, cultural e social; VI - incentivar a participação individual e coletiva, permanente e responsável, na preservação do patrimônio histórico, cultural e paisagístico. (Câmara dos Deputados, 2023)

Considera-se que os três objetivos principais do referido Programa são promover, para estudantes de escolas públicas, a democratização do acesso aos atrativos culturais e naturais do Brasil; bem como valorizar patrimônios cultural e natural do Brasil, além de preservá-los para as próximas gerações; e proporcionar estímulo à consciência crítica de estudantes em relação a problemas ambientais, culturais e sociais do país.

O PRONTE busca institucionalizar incentivos para que estudantes da rede pública acessem o patrimônio nacional mediante articulação federativa. O projeto tramita em comissões temáticas antes da votação em plenário e análise

presidencial. Essa política democratizará o território, posto que pretende consolidar o acesso ao espaço vivido como direito. Mais uma vez, lança-se mão da perspectiva de educação como prática de liberdade proposta por Freire (1992).

A ancoragem desta metodologia encontra solo fértil no pensamento de Paulo Freire ao nos lembrar que "ninguém educa ninguém sozinho, mas os sujeitos se educam entre si, mediatizados pelo mundo" (p. 16, 1970). O turismo pedagógico afasta-se da transferência mecânica de informações para abraçar o "saber de experiência feito" (FREIRE, p. 16, 1970), respeitando o contexto de vida do aluno para desafiá-lo a ler a totalidade social de forma mais profunda.

Assim, o ato de ensinar converte-se em uma prática política e libertadora: o estudante deixa de ocupar o lugar de objeto passivo da explicação docente para tornar-se sujeito consciente, capaz de narrar e transformar sua própria história dentro do espaço geográfico (FREIRE, 1992).

A eficácia do método, conforme Hora e Cavalcanti (2003), depende de uma organização rigorosa realizada por equipes multidisciplinares, compostas por bacharéis em Turismo e educadores de diferentes especialidades. Esse planejamento conjunto visa a estruturar situações de aprendizagem que envolvam o deslocamento do ambiente escolar para locais como fazendas, parques naturais ou acampamentos, garantindo que o passeio tenha um propósito acadêmico definido.

Ao longo de 16 anos de experiência docente em Geografia, pude observar que essa prática é essencial para a transposição do conteúdo abstrato para a realidade concreta. Nesse sentido, a aplicação desse método pressupõe a construção de uma Pedagogia da Cidade, conforme discute Freire Marino (2014), que reconhece o potencial educativo intrínseco ao mosaico de territórios que conformam o espaço urbano.

Ao transmutar a cidade em uma sala de aula a céu aberto, as instituições de ensino rompem com a rigidez dos modelos tradicionais e fomentam uma educação integral que se nutre da conexão profunda entre a escola e seu entorno. Beni (2001) caracteriza essa prática como uma retomada contemporânea das antigas “viagens de estudo”, que agora são estruturadas sob programas rigorosos de visitação mediada por docentes especializados. É essa finalidade acadêmica deliberada que estabelece a fronteira entre o turismo de lazer e a prática pedagógica científica.

Para que a atividade transcenda a observação superficial, Padilha (2023) estabelece uma estrutura metodológica dividida em três fases distintas:

1. Pré-visita (Planejamento): etapa dedicada à fundamentação teórica e ao desenho metodológico. Nela, definem-se os objetivos e delimita-se o objeto de estudo, preparando o suporte conceitual para a investigação.

2. Visita (Interação): momento da execução prática e imersão no território. Consiste na coleta de dados, nos registros empíricos e na observação direta das dinâmicas espaciais.

3. Pós-visita (Sistematização): fase de análise e síntese dos resultados. Os dados coletados são interpretados à luz da teoria, consolidando a experiência como conhecimento geográfico formal.

Este rigor metodológico (que será detalhado na Seção 3 desta pesquisa) assegura que o Turismo Pedagógico (TP) se constitui como um instrumento sólido de formação intelectual, diferenciando-o de uma atividade meramente recreativa. Nesse processo, o tempo do retorno à escola revela-se fundamental. É na pós-visita que a vivência é depurada por meio de diálogos e debates, permitindo que o estudante exercite sua autonomia e capacidade de análise.

Por fim, o turismo pedagógico afirma-se como um potente instrumento de democratização e de exercício da cidadania. Ele permite que estudantes, especialmente os da rede pública, ocupem e reconheçam espaços de seu próprio território que, muitas vezes, lhes são socialmente sonegados (LAVANDEIRA; PADILHA; PIERI, 2024). Ao promover essa apropriação do patrimônio cultural e natural, a metodologia não apenas amplia o capital cultural dos sujeitos, mas também fortalece a identidade territorial e o protagonismo do aluno como agente transformador da sociedade.

SEÇÃO 3: TURISMO PEDAGÓGICO E A GEOGRAFIA NO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS

Nesta seção, retorno ao movimento que deu origem a presente pesquisa: a convicção de que ensinar Geografia exige mais do que expor conteúdos, pois implica em colocar o estudante em relação viva com o mundo, com o território e com os problemas que o atravessam. Contudo, para compreender plenamente esse percurso, também se faz necessário revisitar aspectos da minha trajetória pessoal e profissional que contribuíram para a constituição deste trabalho.

Em 2022, minha esposa e eu retornamos ao Brasil em razão do diagnóstico de câncer recebido pelo meu pai alguns meses antes. Esse retorno ocorreu em um momento especialmente delicado, tanto no âmbito familiar quanto no profissional, após uma experiência de trabalho na China e em meio aos desdobramentos ainda sentidos da pandemia de Covid-19.

A transição entre países, culturas, rotinas e vínculos, somada à gravidade da situação vivida pela minha família, exigiu um processo de reinvenção pessoal e profissional. Nesse contexto, tornou-se ainda mais evidente que a docência não se limita ao planejamento e à execução de aulas, ela envolve dimensões relacionais, afetivas e institucionais que atravessam o cotidiano escolar.

A prática docente, sobretudo em cenários marcados por instabilidade e sobrecarga, demanda do professor muito mais do que domínio de conteúdo: requer capacidade de escuta, sensibilidade, mediação e equilíbrio diante de múltiplas exigências. Como destacam Ferreira, Ferreira e Ferreira (2023), as pressões vividas no ambiente de trabalho docente podem comprometer de modo significativo a saúde mental dos professores, especialmente em contextos marcados por fragilidade de apoio institucional.

3.1 ENSINAR EM MOVIMENTO: TURISMO PEDAGÓGICO, EXPERIÊNCIA VIVIDA E PRÁXIS GEOGRÁFICA

É a partir de um percurso marcado por deslocamentos, reinvenções e reencontros com a docência que esta subseção se desenvolve. O retorno ao Brasil, motivado pelo adoecimento do meu pai e somado à experiência profissional vivida na China, ampliou minha compreensão sobre o papel da educação em diferentes

contextos culturais e institucionais. Nesse processo, tornou-se ainda mais evidente que ensinar Geografia exige mais do que expor conteúdos, pois implica colocar o estudante em relação viva com o mundo, com o território e com os problemas que o atravessam.

Nos meses que sucederam a nossa volta a Brasília, minha perspectiva de vida e de ensino também se ampliou de maneira decisiva. Durante o período em que vivi na China, iniciei minha atuação docente em instituições de ensino superior, primeiro na Universidade de Estudos Estrangeiros de Sichuan (SISU), onde lecionei Inglês, e, posteriormente, no Chongqing Institute of Foreign Studies, em Chongqing, onde desenvolvi aulas de Português e Cultura dos Países Lusófonos. Essas experiências me permitiram observar o ensino a partir de outras matrizes culturais, linguísticas e institucionais, ampliando meu entendimento sobre o papel da escola, da universidade e da mediação pedagógica na formação dos sujeitos.

O contato com estudantes de diferentes regiões da China também me fez compreender a universidade como espaço de mobilidade social, de elaboração de projetos de vida e de construção de horizontes coletivos. Os estudantes do terceiro ano da graduação já não imaginavam a experiência de viver fora da China apenas como sonho, mas como possibilidade concreta de trajetória acadêmica e profissional. Alguns buscavam oportunidades de trabalho em outros países e dois deles foram trabalhar em Angola; mais tarde, soube que outros três colegas da mesma turma também conseguiram seguir esse caminho. Acompanhar esse processo foi profundamente enriquecedor, tanto para minha formação docente quanto para minha compreensão de mundo, porquanto me permitiu perceber, de forma muito concreta, como a educação e o ensino de línguas podem ampliar horizontes de vida.

Esse trabalho se tornava ainda mais desafiador porque as turmas com as quais atuei apresentavam níveis muito distintos de proficiência linguística. Em alguns casos, os estudantes possuíam alguma fluência em português, enquanto em outros ainda tinham contato bastante limitado com o idioma. No primeiro ano, por exemplo, muitos alunos não tinham noção de português e tampouco demonstravam domínio restrito do inglês, o que exigiu de minha parte constante adaptação metodológica e comunicativa. Nesse contexto, o ensino contribuiu também para o aperfeiçoamento do meu mandarim, visto que, embora as aulas fossem ministradas

em português, eu frequentemente recorria à escrita de palavras do idioma local quando precisava explicar determinados conceitos com maior clareza.

Essa experiência foi, ainda, acompanhada por vivências que dialogavam diretamente com a proposta do Turismo Pedagógico, especialmente em Chongqing, capital da municipalidade de mesmo nome, e em Qijiang, distrito localizado a mais de 100 quilômetros da região central. Nessas ocasiões, a relação entre deslocamento, observação, mediação e aprendizagem se tornou ainda mais evidente, o que reforçou a compreensão de que o ensino se constrói também no contato com o território, com suas distâncias, seus ritmos e suas particularidades.

Fui a primeira professora leitora da universidade. Eu era responsável por ministrar aulas de português brasileiro e por atuar em disciplinas de: conversação oral 1 e 2; cultura dos países lusófonos; leitura em português; e atualidades. Essa experiência foi significativa porque me colocou em um lugar de reconhecimento acadêmico e pedagógico, evidenciando como a educação também me tornava referência no ensino de uma outra língua e de uma outra cultura. Assumir essa responsabilidade em um contexto universitário estrangeiro foi, ao mesmo tempo, uma conquista profissional e um desafio formativo, dado que exigiu de mim constante reflexão sobre os modos de ensinar, sobre a tradução cultural de conceitos e sobre a adaptação do conteúdo às necessidades dos estudantes.

Ademais, aceitei lecionar em duas cidades diferentes, o que demandava deslocamentos intensos e uma rotina de trabalho bastante exigente. Em uma mesma semana, eu precisava estar em locais separados por mais de 100 km, o que tornava o exercício docente ainda mais cansativo, especialmente porque ser professor é uma atividade que exige energia, preparo intelectual e disponibilidade emocional em qualquer país.

A dinâmica de planejar aulas, pensar em estratégias didáticas mais envolventes e encontrar formas de explicar, por exemplo, a estrutura familiar brasileira ou as diferenças entre o português brasileiro e o português de Portugal, ampliaram minha percepção sobre a complexidade do ensino de línguas e sobre a importância de tornar o conhecimento compreensível, situado e significativo para os estudantes.

Foi a partir dessa inquietação que o Turismo Pedagógico passou a se apresentar não como recurso complementar, tampouco como deslocamento ocasional, mas sim como uma forma de organizar a aprendizagem em chave ativa,

crítica e experiencial. Mais do que isso, passou a constituir uma maneira de compreender o próprio ato de ensinar: como mediação entre experiência e conhecimento, entre território e reflexão, entre o que se vê e o que se produz como sentido. Nesse horizonte, aquilo que mais tarde desenvolvi com meus estudantes no Brasil já se anunciava como prática em gestação, nascida da observação do espaço e da necessidade de transformar experiência em aprendizagem.

Essa combinação de deslocamentos, pluralidade cultural e exigência pedagógica consolidou em mim a compreensão de que ensinar é também traduzir mundos, criar pontes e tornar visíveis relações que, à primeira vista, podem parecer distantes. Foi nesse contexto que minha visão sobre educação, território e mediação pedagógica se ampliou de forma decisiva, contribuindo para a construção da perspectiva que hoje orienta esta pesquisa. Eu precisava pensar. Pensar também cansa.

O trabalho docente exige um esforço contínuo de interpretação, comparação e tomada de decisão, algo que se intensifica em qualquer contexto, inclusive em outro país. Talvez, naquele momento, eu já estivesse vivendo o meu próprio exercício de Turismo Pedagógico. Ao percorrer a China em trem-bala e observar, pela janela, as usinas termelétricas, os rios, as montanhas e a intensa poluição que atravessava a paisagem de Chongqing fui compreendendo que ali havia uma lógica territorial específica, cuja leitura exigia observação atenta, deslocamento e reflexão. O espaço, naquele percurso, falava por meio de suas formas, de suas contradições e de seus movimentos.

A aprendizagem do português não se restringia ao espaço da sala de aula. Em muitos momentos, ela era ampliada por saídas ao supermercado, onde os estudantes percorriam os corredores para identificar produtos, nomes, categorias e usos cotidianos. Esse movimento permitia trabalhar não apenas a língua em sua dimensão lexical, mas também os contextos sociais e culturais que a atravessam. Ao tratar, por exemplo, da laranja, era possível discutir a noção de commodities; ao falar do café brasileiro, abriam-se caminhos para relacionar idioma, economia e cultura. Tratava-se, portanto, de uma imersão que ultrapassava o ensino linguístico estrito e alcançava a materialização da língua no espaço vivido.

Pronto. Havia metodologia, ciência e prática. A partir daí, implementei em todas as turmas que faríamos uma saída mensal para aprender fora de sala de aula. Nós almoçávamos juntos em shoppings, íamos para karaokês, restaurantes,

parques, fizemos piquenique. Vivemos as cidades, a mistura da cidade grande com a cidade do interior, dos sabores apimentados da região com o português e a proximidade/contato, vivenciamos o afeto, o cuidado e a troca. Eu queria mostrar o melhor do Brasil. Eles queriam mostrar o melhor da China (queriam mostrar que eram fofos, respeitosos e que deixariam saudade). Teoria e prática. Funcionou na China, já funcionava no Brasil. Agora vai funcionar de novo, pensei.

O contato com outra realidade educacional, além de diversificar minha atuação profissional, contribuiu para aprofundar a compreensão de que ensinar envolve diálogo intercultural, adaptação e leitura sensível dos contextos nos quais o conhecimento circula.

Foi nesse período que a multiplicidade de papéis assumidos por uma mesma professora se tornou mais nítida. Educadora, esposa, filha, irmã, tia, professora de idiomas, professora de Geografia e, posteriormente, docente de *Business Management* (IB) e *Unpacking Current Events*, minha trajetória expressa a complexidade da profissão docente e a necessidade constante de articular vida pessoal, formação acadêmica e exercício profissional. Longe de se configurar como um percurso linear, a docência tem se apresentado como processo contínuo de adaptação, reinvenção e compromisso com a formação humana.

Apesar das dificuldades, o retorno ao Brasil também abriu novos caminhos. Pouco tempo após minha chegada, iniciei o trabalho em uma escola bilíngue em Brasília, espaço onde pude desenvolver e experimentar projetos de Turismo Pedagógico que mais tarde se tornaram parte central desta pesquisa.

Nesse sentido, a saída da sala de aula e o contato direto com o território passaram a operar tanto como estratégia didática quanto como possibilidade concreta de reencontro com o sentido da aprendizagem, da escuta e da experiência compartilhada. É a partir dessa travessia que as subseções seguintes se organizam, apresentando experiências que articulam formação docente, sensibilidade pedagógica e investigação geográfica.

Retomarei o percurso teórico e prático que sustenta esta pesquisa para afirmar o Turismo Pedagógico como uma metodologia ativa não restrita apenas ao ensino da Geografia, capaz de articular experiência, reflexão e consciência crítica, mas também como possibilidade de ensino de qualquer disciplina ou conceito.

A certeza dessa amplitude metodológica consolidou-se em mim a partir da própria prática, a qual me possibilitou perceber que essa abordagem ganha força ao

ser aprimorada no diálogo com outras disciplinas, como testemunhei no ensino da língua e da cultura portuguesa para os meus estudantes chineses. Ali, o deslocamento e a vivência serviam para ler o espaço, bem como para ancorar a palavra, o afeto e a comunicação na realidade concreta.

É essa plasticidade do Turismo Pedagógico, que costura saberes diversos e humaniza o aprendizado, que me move a testá-lo e reafirmá-lo agora em novas frentes educativas.

A escolha por essa abordagem não nasceu de uma adesão genérica às chamadas metodologias ativas, mas da compreensão de que ensinar Geografia implica colocar o estudante em contato com o mundo vivido, com os territórios concretos e com as contradições que os produzem. O TP é compreendido como prática pedagógica intencional, orientada por objetivos formativos e por uma concepção de educação que une teoria, experiência e práxis.

A construção desta subseção encontra apoio nos autores que já foram mencionados neste trabalho. Autores cujas contribuições ajudaram a romper com a educação centrada na passividade e na transmissão unilateral de conteúdos. Entretanto, a pressa em romper com essa passividade esbarra em uma urgência muito mais dolorosa que encontrei no chão da escola.

A atual realidade da educação básica brasileira despeja na sala de aula uma vulnerabilidade que vai muito além do conteúdo. Os dados do IBGE (2025) evidenciam esse alerta: mais de 40% dos nossos adolescentes enfrentam sentimentos persistentes de tristeza e irritabilidade, sufocados pelo isolamento e pelo *bullying*.

A herança emocional do pós-pandemia transformou a sala de aula em um espelho das nossas fragilidades sociais. Eu olhava para os meus alunos e via que a escola tinha virado um espaço seguro para acolher demandas emocionais complexas de jovens.

Nesse ecossistema em crise, deparei-me com um papel que se torna cada vez mais difícil para o professor. Não somos apenas o docente que planeja a aula; nós acumulamos as funções de mediador de conflitos, de ombro amigo e de suporte emocional para turmas sobrecarregadas. Conforme apontam Ferreira, Ferreira e Ferreira (2023), as pressões cotidianas enfrentadas no ambiente escolar comprometem severamente a saúde mental dos professores.

Essa pressão cobra um preço alto demais: pesquisas mostram que mais de 60% dos professores da rede pública se afastaram por problemas de saúde recentemente, engolidos pelo *burnout* e pelo esgotamento mental (FERREIRA; FERREIRA; FERREIRA, 2023). O colapso é evidente.

Entre 2020 e 2025, os estudos e levantamentos sobre a saúde mental de professores da educação básica no Brasil passaram a evidenciar, de maneira consistente, o agravamento do sofrimento psíquico relacionado às condições de trabalho docente (INEP, 2025).

As evidências reunidas nesse período apontam para um quadro marcado por *burnout*, estresse crônico, sintomas depressivos e impactos da violência escolar, indicando que o adoecimento do professor não pode ser compreendido como problema individual, e sim como expressão de fatores estruturais que atravessam o cotidiano da escola. Nesse contexto, a saúde mental docente emerge como tema central para a compreensão das condições de permanência, bem-estar e exercício profissional na educação básica.

Essa discussão se torna ainda mais sensível quando articulada à experiência concreta de quem vive a docência em seu cotidiano. No meu caso, o retorno ao Brasil, em 2022, ocorreu em um momento de forte instabilidade pessoal e profissional, marcado pelo adoecimento do meu pai, pelo fim de uma etapa de trabalho no exterior e pelos efeitos ainda presentes da pandemia de Covid-19.

A transição entre países, rotinas e vínculos exigiu um processo de reinvenção subjetiva e profissional, o qual tornou mais evidente que ensinar não se limita ao domínio de conteúdos: trata-se de um ato que envolve disponibilidade emocional, capacidade de escuta e enfrentamento de múltiplas demandas. Nesse contexto, passei a perceber a docência como uma atividade ainda mais atravessada por exigências que extrapolam o espaço da sala de aula.

O estresse docente, por sua vez, aparece como condição estrutural do trabalho escolar. Jornadas extensas, múltiplas turmas, demandas burocráticas, responsabilização crescente do professor e insuficiência de recursos materiais compõem um cenário de intensa sobrecarga (SINPRO DF, 2023).

De acordo com a Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE), os levantamentos mais recentes indicam elevados índices de exaustão emocional entre professores da educação básica, o que sinaliza o quanto a experiência cotidiana de trabalho tem sido influenciada por desgaste físico e

psíquico. Em muitos casos, o estresse se prolonga e se transforma em sofrimento mental mais grave, o qual afeta tanto a saúde do docente quanto sua capacidade de permanecer com qualidade na profissão.

Os sintomas de depressão também aparecem de forma recorrente nas pesquisas sobre a categoria. Ao invés de constituírem episódios isolados, esses sintomas tendem a se articular com a ansiedade, o esgotamento e a sensação de desamparo diante das demandas escolares. O adoecimento emocional, nesse sentido, não pode ser dissociado das condições objetivas de trabalho, da falta de valorização profissional nem da ausência de políticas continuadas de cuidado. A depressão docente revela, portanto, um problema que ultrapassa o campo individual e aponta para a necessidade de respostas institucionais mais amplas e consistentes (CNTE, 2021).

Outro eixo decisivo é o da violência escolar. As pesquisas mais recentes mostram que agressões verbais, ameaças, conflitos recorrentes, desrespeito à autoridade docente e situações de insegurança no ambiente escolar produzem efeitos diretos sobre a saúde mental dos professores. A violência não se limita a episódios extremos, ela se manifesta também em formas cotidianas e simbólicas de desgaste, contribuindo para a sensação de vulnerabilidade e para o enfraquecimento da experiência profissional. Quando somada à precariedade das condições de trabalho e à falta de apoio institucional, essa violência tende a intensificar o adoecimento e a comprometer a qualidade da vida docente.

Do ponto de vista das políticas públicas, as evidências analisadas entre 2020 e 2026 mostram uma lacuna persistente entre o reconhecimento do problema e a efetivação de medidas concretas de enfrentamento. Embora haja iniciativas e debates institucionais sobre atenção psicossocial, saúde mental nas escolas e valorização do magistério, as ações continuam insuficientes diante da complexidade do quadro. Faltam políticas permanentes de apoio psicológico aos professores, estratégias de prevenção ao adoecimento, redução da sobrecarga burocrática, formação de gestores para mediação de conflitos e ações articuladas de valorização profissional. Ademais, a maior parte das respostas aos problemas opera de modo emergencial, sem enfrentar as causas estruturais do sofrimento docente, como precarização do trabalho, baixos salários, excesso de responsabilidades e violência escolar.

Dados recentes reforçam que o adoecimento docente não se restringe ao cenário nacional em abstrato, visto que se manifesta de forma concreta no Distrito Federal. Informações do Ministério da Previdência Social indicam aumento de 68% nos afastamentos de profissionais da educação por transtornos mentais e comportamentais entre 2023 e 2024, com destaque para quadros de depressão e ansiedade.

No Distrito Federal, um levantamento da Secretaria de Estado de Educação (SEEDF) revela que mais de 3 mil educadores se afastaram em 2023 e que 70% desses afastamentos estiveram relacionados a transtornos mentais e comportamentais, evidenciando um quadro preocupante de sofrimento psíquico entre os profissionais da rede pública. Esses dados reforçam a necessidade de compreender a saúde mental docente como uma dimensão estrutural das condições de trabalho, e não como um problema individual ou episódico.

Nesse contexto, a saúde mental docente precisa ser compreendida como dimensão constitutiva do trabalho na educação básica. Trata-se de um tema complementar, o qual revela os limites de um modelo escolar que atribui ao professor responsabilidades crescentes sem garantir condições adequadas para o exercício profissional. Assim, abordar a saúde mental dos professores abrange discutir valorização, condições de trabalho, proteção institucional e políticas educacionais comprometidas com a dignidade do fazer docente.

Diante do exposto, pensar em inovação e em metodologias ativas tornou-se, para mim, um ato de sobrevivência: uma busca por caminhos que devolvam o brilho nos olhos aos estudantes desmotivados e que tragam um pouco de dignidade para uma carreira que clama por saúde emocional. Foi com esse peso e com essa urgência que olhei para o horizonte teórico de Paulo Freire e das metodologias ativas, buscando respostas práticas para a realidade concreta que eu vivia na escola.

A construção desta subseção encontra apoio nos autores que já foram mencionados neste trabalho. Eles ajudam a romper com uma educação centrada na passividade e na transmissão unilateral de conteúdos. Dewey (1959) contribui ao afirmar a centralidade da experiência na produção do conhecimento, compreendendo o aprender como processo de interação contínua entre sujeito e mundo. Conseguinte, Freinet (1959) fortalece essa direção ao defender a abertura da escola ao entorno, a cooperação e a aula-passeio como formas de aproximar o

ensino da vida. Ao passo que Anísio Teixeira (1953) inscreve essa discussão no horizonte de uma escola pública democrática, socialmente comprometida e vinculada à realidade brasileira. Moran (2015), por sua vez, atualiza esse debate ao destacar o protagonismo discente e a importância das metodologias ativas na formação de sujeitos autônomos, investigativos e participativos.

Ademais, contamos com Paulo Freire (1992), o qual ocupa posição central porque oferece a chave crítica que organiza a leitura desta pesquisa. Em Freire (1968), a educação não pode ser reduzida à transferência de conteúdos, pois isso reproduz a lógica da educação bancária, em que o estudante é tratado como recipiente vazio a ser preenchido.

Em oposição a essa lógica, Freire (1967) propõe uma pedagogia problematizadora, fundada no diálogo, na escuta e na leitura crítica da realidade. Essa perspectiva é decisiva para compreender o Turismo Pedagógico não como simples atividade fora da escola, mas como experiência que permite ao estudante interpretar o mundo, questioná-lo e produzir sentidos sobre ele. Quando o território se torna objeto de observação e reflexão, ele deixa de ser apenas cenário e passa a operar como tema gerador de aprendizagem.

Essa concepção é particularmente fecunda no ensino de Geografia, porque a Geografia escolar não se esgota na memorização de nomes, formas ou definições. Ensinar Geografia, à luz de Freire, significa formar um olhar capaz de ler a espacialidade da vida social, perceber os usos desiguais do território e compreender que a paisagem é sempre resultado de relações históricas, políticas e culturais.

O Turismo Pedagógico, nessa direção, cria condições para que o estudante veja, compare, pergunte, registre e interprete o espaço vivido (LAVANDEIRA; PADILHA, 2023). A vivência fora da escola, quando bem planejada, não enfraquece o ensino; ao contrário, expande seus horizontes e sua densidade ao transformar conceitos abstratos em experiências palpáveis.

3.2 TURISMO PEDAGÓGICO E O ENSINO DA GEOGRAFIA PARA TURMAS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS EM PIRENÓPOLIS (GO)

Como nos lembra Vieira Jr. (2019), o conhecimento ganha vida quando se coloca em movimento (tal qual o vento que é a própria viração). Para que a saída do espaço escolar não seja um gesto disperso, mas o sopro transformador que

movimenta a aprendizagem, a literatura adverte: o sucesso da vivência em campo germina no rigor do planejamento.

Dialogando com a perspectiva de Freinet sobre o valor da aula-passeio e da livre expressão pela experiência prática, bem como com a práxis de Freire no incentivo à leitura crítica do mundo, essa etapa prévia projeta os caminhos da segurança, traça o alinhamento curricular e desenha a intencionalidade educativa. Nesse sentido, a escola na qual eu trabalhava optou por contratar uma empresa especializada em TP, assegurando o suporte técnico e logístico essencial para a mediação segura e eficiente desse percurso.

Ancorada na busca por colocar o ensino em movimento, a concepção da referida vivência alinhou a teoria à geografia viva de Pirenópolis (GO). O instrumento dessa travessia foi um material didático-orientador unificado entre Geografia e Ciências (*Science*). Muito mais do que um roteiro técnico, o material atuou como guia de navegação durante e depois o TP, instigando os alunos a agirem como sujeitos ativos (leitores da realidade nos moldes freireanos), capazes de decifrar o contexto histórico, a biodiversidade e as dinâmicas territoriais registradas na paisagem, transformando a observação em diálogo e a presença em aprendizado pleno.

Nessa direção, a organização metodológica da vivência foi estruturada em três momentos interligados: a pré-visita, a visita e a pós-visita. Cada etapa cumpre uma função específica no processo de ensino-aprendizagem e garante que a experiência não se restrinja ao deslocamento físico, mas se constitua como uma prática pedagógica intencional e significativa. A seguir, com o intuito de detalhar a sequência cronológica e o fluxo das ações desenvolvidas em campo, o Quadro 12, elaborado com base nos aportes de Padilha (2023), apresenta a dinâmica das etapas práticas do projeto.

Quadro 12 – Matriz de fundamentação teórico-conceitual do estudo.

ETAPA PEDAGÓGICA	AÇÕES PRÁTICAS DO PESQUISADOR E ESTUDANTES	ANCORAGEM TEÓRICA
Fase 1: Pré-Visita (Planejamento e Diagnóstico)	• Aulas dialógicas introdutórias; • Elaboração conjunta do roteiro e regras; • Aplicação do questionário de sondagem prévia sobre o território.	• Paulo Freire (valorização do saber de experiência feito).

Fase 2: Visita (Interação Empírica)	• Realização do roteiro de Turismo Pedagógico; • Observação ativa e anotações da pesquisadora no diário; • Registros fotográficos e resolução de desafios propostos em campo.	• Célestin Freinet (aula-passeio); • Milton Santos (leitura do território vivo).
Fase 3: Pós-Visita (Sistematização e Avaliação)	• Elaboração de trabalhos autorais pelos alunos (ex.: mapas mentais, diários de bordo, podcasts); • Aplicação do questionário de avaliação final individual.	• Moran e Bacich (MAs, aprendizagem pelo fazer); • David Kolb (ciclo experiencial).

Fonte: elaborado pela autora (2026); adaptado de Padilha (2023).

A consolidação do planejamento pedagógico culminou no projeto intitulado "Descobrindo os encantos e as riquezas do Cerrado", concebido para promover uma imersão interdisciplinar no município de Pirenópolis (GO) com os estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais.

O objetivo central da proposta residiu em integrar as disciplinas de Geografia e Ciências para analisar, de forma transversal e contextualizada, as dinâmicas do bioma Cerrado, abarcando conceitos de sustentabilidade, ecossistemas, solo, clima e hidrografia. Ademais, buscou-se articular tais aspectos ambientais e físico-naturais à leitura do patrimônio histórico, cultural e gastronômico da região, conectando os saberes curriculares da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) aos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS/ONU) em situações reais de vivência.

O material didático produzido para orientar a vivência dos estudantes consistiu em um roteiro unificado entre Geografia e Ciências, estruturado em seções temáticas que articulavam os conteúdos curriculares aos elementos observados em campo. O documento foi organizado de modo a estimular a observação ativa, o registro sistemático e a reflexão crítica, funcionando como um guia de navegação durante o Turismo Pedagógico. A estrutura do material, apresentada nos Quadros 13 e 14, evidencia os eixos temáticos, as atividades propostas e os objetivos de aprendizagem associados a cada etapa do percurso.

Quadro 13 – Material didático produzido para a utilização no dia do TP em Pirenópolis

IDENTIFICAÇÃO	TÍTULO / DESCRIÇÃO DA ILUSTRAÇÃO / FONTE	FIGURA

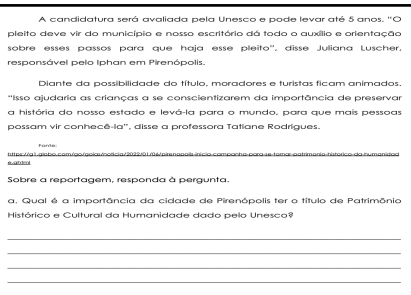
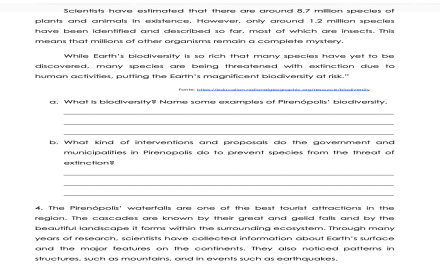
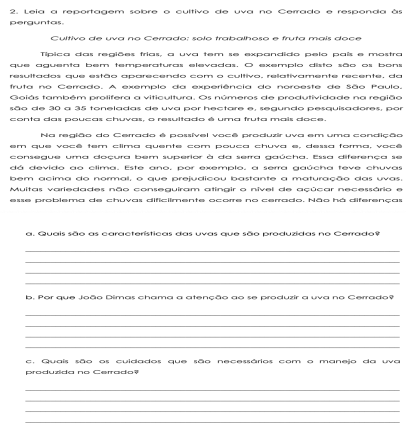
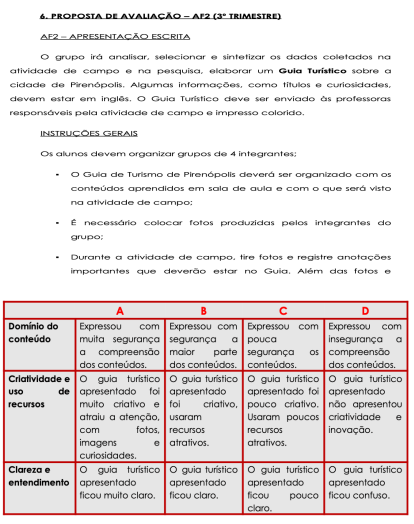
Figura 1	Apresentação do roteiro e objetivos pedagógicos da atividade de campo. Acervo da pesquisa (2022).	**Field Trip** **Descobrindo os encantos e as riquezas do Cerrado** **Year 6 e Year 7** **Middle Years** **DESCOBRINDO OS ENCANTOS E AS RIQUEZAS DO CERRADO** **1. Apresentação do roteiro pedagógico** O presente projeto é uma atividade de campo na cidade de Pirenópolis (GO), envolvendo turismo, sustentabilidade e as disciplinas de Geografia e Ciências. O projeto tem como objetivo analisar transversalmente os conceitos de biomas, do Cerrado, de sustentabilidade, solo, clima e hidrografia da região, além de compreender a importância cultural, histórica e turística da cidade. No cenário atual, tem se destacado como polo de desenvolvimento do polo turístico gastronômico, histórico e cultural no Brasil. Devido a essa importância, foi escolhido como lugar para se desenvolver esta atividade de campo com foco nos conteúdos aprendidos nas disciplinas de Geografia e Ciências para alunos dos Year 6 e Year 7 do Middle Years. **2. Objetivos pedagógicos** O objetivo desta atividade de campo é a constituição dos saberes, aprendizados e reflexos no cotidiano. Ademais, a fortalecer a aprendizagem através da vivência com o espaço geográfico, os ambientes naturais possibilitando a interação dos alunos com o que foi aprendido em sala de aula e o que será visto na atividade de campo. As atividades de campo representam uma possibilidade de descoberta, uma maneira de trazer o olhar do estudante para o espaço geográfico e as suas transformações, essas produzidas pelo homem e pelo tempo. Esse tipo de atividade pedagógica pode fazer com que os
Figura 2	Objetivos da BNCC em Geografia e articulação com as ODS/ONU. Acervo da pesquisa (2022).	Considerando a transversalidade De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as ODS (ONU), apresentamos os objetivos contemplados nesta atividade: ODS – ONU Objetivo 12. Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis; Objetivo 13. Tomar medidas urgentes para combater a mudança climática e seus impactos; Objetivo 15. Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade BNCC – Geografia • EF06GE01 - Comparar modificações das paisagens nos lugares de vivência e os usos desses lugares em diferentes tempos. • EF06GE04 - Descrever o ciclo da água, comparando o escoamento superficial no ambiente urbano e rural,
Figura 3	Objetivos e habilidades da BNCC na disciplina de Ciências. Acervo da pesquisa (2022).	BNCC – Ciências • EF06CI11 - Identificar as diferentes camadas que estruturam o planeta Terra (da estrutura interna à atmosfera) e suas principais características. • EF06CI12 - Identificar diferentes tipos de rocha, relacionando a formação de fósseis a rochas sedimentares em diferentes períodos geológicos. • EF07CI01 - Discutir a aplicação, ao longo da história, das máquinas simples e propor soluções e invenções para a realização de tarefas mecânicas cotidianas. • EF07CI05 - Discutir o uso de diferentes tipos de combustível e máquinas térmicas ao longo do tempo, para avaliar avanços, questões econômicas e problemas socioambientais causados pela produção e uso desses materiais e máquinas.

Figura 4	Mapeamento dos atrativos culturais e históricos de Pirenópolis (GO). Acervo da pesquisa (2022).	**3. Lugares para se descobrir e se encantar** • Igreja Matriz Nossa Senhora do Rosário A Igreja Matriz de Pirenópolis é considerada a mais importante edificação do patrimônio brasileiro erguida com a ancestral técnica da taipa de pilão. Tradicional Igreja Católica do estado de Goiás, é dedicada à Nossa Senhora do Rosário, cuja imagem veio para Pirenópolis em 1727, tornando-se a padroeira da cidade. Tombada e incorporada ao Patrimônio Nacional no dia 3 de julho de 1941, a Igreja Matriz de Pirenópolis tornou-se o maior e mais antigo patrimônio histórico - eclesiástico de Goiás. A Santa Igreja está em posição de destaque, inclinada em direção ao Rio das Almas e aberta para a Serra dos Pirineus. Monumento nacional e principal ícone do patrimônio histórico local, seu valor transcende o de monumento arquitetônico e religioso. • Museu Rodas do Tempo A cidade de Pirenópolis foi contemplada com mais um atrativo urbano, o Rodas do Tempo, uma coleção esplêndida de veículos de duas rodas, bicicletas e motos. O acervo conta com dezenas de marcas e modelos, incluindo réplicas em
Figura 5	Contextualização territorial e mapa de acesso ao município de Pirenópolis (GO). Adaptado de Pirenópolis Tur (2022). Acervo da pesquisa (2022).	**4. Contextualização territorial de Pirenópolis (GO)** O município de Pirenópolis apresenta uma extrema relevância dentro da Região Centro-Oeste quando se discorre sobre o turismo, ecoturismo, o turismo histórico-religioso e gastronômico. Pirenópolis se localiza na região Centro-Oeste e é um município de Goiás, na parte Mesorregião do Leste Goiano, na Microrregião do Entorno de Brasília e também na Região Integrada de Desenvolvimento do Distrito Federal e Entorno (IBGE). Tem como principal característica geográfica a Serra dos Pirineus. De acordo com estimativas do IBGE, tem 25.218 habitantes e densidade demográfica de 10,43 hab/km². Pirenópolis faz fronteira com as cidades de Corumbá de Goiás, Cocalzinho de Goiás e São Francisco de Goiás. A figura 1 mostra o mapa de Pirenópolis. Figura 1 – Mapa de Pirenópolis 

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Quadro 14 – Material didático produzido para a utilização no dia do TP em Pirenópolis (GO)

IDENTIFICAÇÃO	TÍTULO / DESCRIÇÃO DA ILUSTRAÇÃO / FONTE	FIGURA
Figura 1	Seção do caderno de campo dedicada ao estudo de caso do patrimônio histórico de Pirenópolis (GO). Acervo da pesquisa (2022).	**5. Aprofundando os conteúdos** 1. Leia a reportagem sobre a cidade de Pirenópolis e responda às perguntas. *Pirenópolis inicia campanha para se tornar Patrimônio Histórico da Humanidade* A cidade de Pirenópolis, a 122 km de Goiânia, está preparando para pedir o título de Patrimônio Histórico e Cultural da Humanidade. O município, fundado em 1727, é conhecido pela arquitetura dos seus casarões, as ruas de pedra, além das várias cachoeiras. O reconhecimento internacional é dado pela Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura (Unesco). A cidade já tem o título de Patrimônio Nacional, dado pelo Instituto do Patrimônio Histórico e Artístico Nacional (Iphan), desde 1990. Os casarões, feitos em estilo colonial, também fazem parte das atrações turísticas da cidade. Muitas pessoas param em frente às construções para tirar foto. Os moradores até já se acostumaram com a movimentação e seguem as regras para preservar a tradição arquitetônica. "Não pode desmanchar, tem que ser tudo na cor original, a mesma que era. Se você for desmanchar essa casa aqui, [para construir outra] tem que ser no mesmo padrão que era", disse o motorista José Bonifácio.

		 A candidatura será avaliada pela Unesco e pode levar até 5 anos. "O pleito deve vir do município e nosso escritório dá todo o auxílio e orientação sobre esses passos para que haja esse pleito", disse Juliana Luscher, responsável pelo Iphan em Pirenópolis. Diante da possibilidade do título, moradores e turistas ficam animados. "Isso ajudaria as crianças a se conscientizarem da importância de preservar a história do nosso estado e levá-la para o mundo, para que mais pessoas possam vir conhecê-la", disse a professora Tatiane Rodrigues. Fonte: https://g1.globo.com/go/goias/noticia/2022/01/06/pirenopolis-inicia-campanha-para-se-tornar-patrimonio-historico-da-humanidade-e-unesco Sobre a reportagem, responda à pergunta. a. Qual é a importância da cidade de Pirenópolis ter o título de Patrimônio Histórico e Cultural da Humanidade dado pelo Unesco?
Figura 2	Atividades de aprofundamento de conteúdo por meio de reportagens sobre Pirenópolis (GO). Acervo da pesquisa (2022).	 Scientists have estimated that there are around 8.7 million species of plants and animals in existence. However, only around 1.2 million species have been identified and described so far, most of which are insects. This means that millions of other organisms remain a complete mystery. While Earth's biodiversity is so rich that many species have yet to be discovered, many species are being threatened with extinction due to human activities, putting the Earth's magnificent biodiversity at risk." Fonte: https://education.nationalgeographic.org/resource/biodiversity a. What is biodiversity? Name some examples of Pirenópolis' biodiversity. b. What kind of interventions and proposals do the government and municipalities in Pirenopolis do to prevent species from the threat of extinction? 4. The Pirenópolis' waterfalls are one of the best tourist attractions in the region. The cascades are known by their great and gelid falls and by the beautiful landscape it forms within the surrounding ecosystem. Through many years of research, scientists have collected information about Earth's surface and the major features on the continents. They also noticed patterns in structures, such as mountains, and in events such as earthquakes.
Figura 3	Atividades de aprofundamento de conteúdo por meio de reportagens sobre Pirenópolis (GO). Acervo da pesquisa (2022).	 2. Leia a reportagem sobre o cultivo de uva no Cerrado e responda às perguntas. *Cultivo de uva no Cerrado: solo trabalhoso e fruta mais doce* Típica das regiões frias, a uva tem se expandido pelo país e mostra que aguenta bem temperaturas elevadas. O exemplo disto são os bons resultados que estão aparecendo com o cultivo, relativamente recente, da fruta no Cerrado. A exemplo da experiência do noroeste de São Paulo, Goiás também prolifera a viticultura. Os números de produtividade na região são de 30 a 35 toneladas de uva por hectare e, segundo pesquisadores, por conta das poucas chuvas, o resultado é uma fruta mais doce. Na região do Cerrado é possível você produzir uva em uma condição em que você tem clima quente com pouca chuva e, dessa forma, você consegue uma doçura bem superior à da serra gaúcha. Essa diferença se dá devido ao clima. Este ano, por exemplo, a serra gaúcha teve chuvas bem acima do normal, o que prejudicou bastante a maturação das uvas. Muitas variedades não conseguiram atingir o nível de açúcar necessário e esse problema de chuvas dificilmente ocorre no cerrado. Não há diferenças a. Quais são as características das uvas que são produzidas no Cerrado? b. Por que João Dimas chama a atenção ao se produzir a uva no Cerrado? c. Quais são os cuidados que são necessários com o manejo da uva produzida no Cerrado?
Figura 4	Instrumento de avaliação somativa e respectiva rubrica analítica. Acervo da pesquisa (2022).	 **6. PROPOSTA DE AVALIAÇÃO – AF2 (3º TRIMESTRE)** AF2 – APRESENTAÇÃO ESCRITA O grupo irá analisar, selecionar e sintetizar os dados coletados na atividade de campo e na pesquisa, elaborar um **Guia Turístico** sobre a cidade de Pirenópolis. Algumas informações, como títulos e curiosidades, devem estar em inglês. O Guia Turístico deve ser enviado às professoras responsáveis pela atividade de campo e impresso colorido. INSTRUÇÕES GERAIS Os alunos devem organizar grupos de 4 integrantes; • O Guia de Turismo de Pirenópolis deverá ser organizado com os conteúdos aprendidos em sala de aula e com o que será visto na atividade de campo; • É necessário colocar fotos produzidas pelos integrantes do grupo; • Durante a atividade de campo, tire fotos e registre anotações importantes que deverão estar no Guia. Além das fotos e

	A	B	C	D
Domínio do conteúdo	Expressou com muita segurança a compreensão dos conteúdos.	Expressou com segurança a maior parte dos conteúdos.	Expressou com pouca segurança os conteúdos.	Expressou com insegurança a compreensão dos conteúdos.
Criatividade e uso de recursos	O guia turístico apresentado foi muito criativo e atraiu a atenção, com fotos, imagens e curiosidades.	O guia turístico apresentado foi criativo, usaram recursos atrativos.	O guia turístico apresentado foi pouco criativo. Usaram poucos recursos atrativos.	O guia turístico apresentado não apresentou criatividade e inovação.
Clareza e entendimento	O guia turístico apresentado ficou muito claro.	O guia turístico apresentado ficou claro.	O guia turístico apresentado ficou pouco claro.	O guia turístico apresentado ficou confuso.

Fonte: elaborado pela autora (2026).

Conforme observado nos Quadros 13 e 14, o material didático foi estruturado para promover a integração entre teoria e prática, permitindo que os estudantes relacionassem os conteúdos estudados em sala de aula com as experiências vivenciadas em campo. Cada eixo temático foi planejado para mobilizar habilidades específicas, como observação, análise espacial, síntese de dados e argumentação crítica. Todos os elementos em consonância com as competências da BNCC e a proposta investigativa do TP.

O projeto visou ao desenvolvimento do pensamento crítico, da autonomia e da capacidade de leitura da paisagem geográfica por parte dos alunos. Como nos ensina Freinet (1959), o conhecimento não se aprisiona em quatro paredes; ele respira, caminha, e se faz na vida.

Foi justamente para dar asas a essa concepção que o planejamento abstrato ganhou corpo e movimento na alvorada. A saída da escola, ocorrida por volta das 5h30min da manhã, e a chegada à cidade, por volta das 8 horas, marcaram a passagem da teoria traçada no papel para a vivência no chão da prática, instaurando uma temporalidade distinta daquela vivida no cotidiano escolar. Esse deslocamento inicial, longe de se restringir a uma operação logística, funcionou como a ponte entre a preparação prévia e o território vivido, preparando os estudantes para uma experiência de aprendizagem distribuída por diferentes lugares, ritmos e sentidos ao longo do dia.

Foi esse o momento em que a expectativa se converteu em presença, (um movimento semelhante ao que narram as personagens de *Torto Arado)* o caminhar como ato de pertencimento, a estrada como extensão da memória, o corpo em trânsito como escritura viva do espaço.

A primeira parada foi no Museu do Antigo Automóvel, espaço que permitiu aos estudantes observarem motocicletas, carros e bicicletas antigas e, a partir desses objetos técnicos, relacioná-los ao processo de urbanização no Brasil, tema central para o 7º ano que é previsto na BNCC.

Figura 1 – Acervo do Museu do Antigo Automóvel em Pirenópolis (GO)



Fonte: Registro fotográfico da autora (2022). Legenda: Estudantes do Ensino Fundamental II observam a evolução dos objetos técnicos e dos meios de transporte. A cultura material exposta serviu como mediação concreta para a compreensão do processo de urbanização e modernização do território brasileiro.

Figura 2 – Acervo do Museu do Antigo Automóvel em Pirenópolis (GO)



Fonte: Registro fotográfico da autora (2022). Legenda: Estudantes do Ensino Fundamental II observam a evolução dos objetos técnicos e dos meios de transporte. A cultura material exposta serviu como mediação concreta para a compreensão do processo de urbanização e modernização do território brasileiro.

A observação do acervo possibilitou compreender que os objetos materiais também são documentos históricos, na medida em que revelam transformações nos modos de vida, nas formas de mobilidade e na organização das cidades ao longo do tempo. Assim, o museu funcionou como mediação concreta entre passado e presente, enquanto possibilitou uma leitura da urbanização brasileira tanto em termos abstratos quanto por meio da cultura material e da memória técnica inscrita nos artefatos expostos.

Na sequência, o grupo seguiu para o centro histórico de Pirenópolis, onde a cidade se apresentou como patrimônio vivido. As ruas, a arquitetura colonial, os usos turísticos e a presença da Igreja Matriz compuseram um cenário pedagógico particularmente fértil para a problematização de conceitos como paisagem, memória, território e identidade.

Figura 3 – Percurso pedagógico pelo Centro Histórico de Pirenópolis (GO)



Fonte: Registro fotográfico da autora (2022). Legenda: Leitura crítica da paisagem e do patrimônio vivido. O traçado urbano colonial e a Igreja Matriz foram analisados como expressões visíveis de processos históricos e sociais, com o suporte da narrativa do guia local sobre a identidade do lugar.

Figura 4 – Aula dentro da Igreja Matriz de Pirenópolis (GO)



Fonte: Registro fotográfico da autora (2022). Legenda: Leitura crítica da paisagem e do patrimônio vivido. O traçado urbano colonial e a Igreja Matriz foram analisados como expressões visíveis de processos históricos e sociais, com o suporte da narrativa do guia local sobre a identidade do lugar.

Figura 5 – Aula dentro da Igreja Matriz de Pirenópolis (GO)



Fonte: Registro fotográfico da autora (2022). Legenda: Leitura crítica da paisagem e do patrimônio vivido. O traçado urbano colonial e a Igreja Matriz foram analisados como expressões visíveis de processos históricos e sociais, com o suporte da narrativa do guia local sobre a identidade do lugar.

A vivência nesse espaço permitiu aos estudantes compreender que a paisagem não é um dado neutro, e sim a expressão visível de processos históricos, sociais e culturais.

O percurso foi enriquecido pela mediação de um guia local, nascido na cidade, cuja narrativa situada ampliou a compreensão sobre a formação urbana de Pirenópolis, suas permanências e transformações, bem como sobre os modos pelos quais o lugar é produzido e ressignificado ao longo do tempo. Essa escuta do território a partir de quem o habita fortaleceu a relação entre o saber escolar e o saber local, ao passo que contribuiu para uma interpretação mais sensível e crítica da cidade.

Em seguida, o grupo almoçou no restaurante Central, localizado ao lado da Igreja Matriz e em funcionamento há mais de 70 anos, fato que o inscreve também na história do crescimento da cidade. A refeição assumiu valor pedagógico ao permitir que os estudantes experimentassem a culinária típica goiana e percebessem, pelo paladar, diferenças culturais em relação à alimentação cotidiana vivenciada em Brasília.

Figura 6 – Vivência da culinária regional no Restaurante Central em Pirenópolis (GO)



Fonte: Registro fotográfico da autora (2022). Legenda: Estudantes vivenciam a cultura alimentar goiana durante o almoço. A experiência gastronômica incorporou o corpo e o paladar como instrumentos de leitura geográfica, transformando a culinária local em uma dimensão palpável da paisagem sensorial e da identidade territorial da região.

Nesse momento, o conceito de paisagem tornou-se mais palpável, pois a experiência sensorial mostrou que o espaço também se expressa pelo gosto, pelo cheiro, pela textura e pelas práticas alimentares. A cultura culinária, nesse sentido, foi entendida como dimensão constitutiva da paisagem e da identidade territorial, ampliando a aprendizagem para além do olhar e incorporando o corpo como sujeito da experiência.

Após o almoço, os estudantes caminharam por todo o centro histórico, quando puderam conhecer o comércio local, tomar sorvete, comprar lembrancinhas para os familiares e registrar fotografias dos principais pontos turísticos. Essa circulação ampliou a experiência de pertencimento ao lugar e evidenciou como o turismo estrutura práticas econômicas, afetivas e culturais na cidade.

O centro histórico, então, revelou-se não apenas como espaço de contemplação, mas como ambiente de sociabilidade, consumo e circulação de significados. A vivência mostrou que o turismo, quando pensado pedagogicamente, permite analisar a cidade para além de sua imagem turística, aproximando os

estudantes de seus ritmos cotidianos, de suas práticas comerciais e de seus usos múltiplos.

A etapa final da experiência ocorreu na Vinícola Assunção, onde a articulação entre campo, indústria e turismo assumiu centralidade analítica. A inclusão dessa visita decorreu de uma experiência anterior vivida por mim, em junho do mesmo ano, quando conheci a vinícola com minha esposa e tive a oportunidade de conversar com o proprietário da fazenda, que também é agrônomo. Na ocasião, ele informou que a escola poderia ser recebida e que os estudantes teriam uma aula com ele.

Figura 7 – Práxis e Turismo Pedagógico nos vinhedos da Vinícola Assunção



Fonte: Registro fotográfico da autora (2022). Legenda: Estudantes assistem à aula ministrada pelo proprietário da vinícola e agrônomo sob as parreiras. O momento materializa a transição dos conceitos abstratos para a experiência palpável, abordando as características do solo do Cerrado e a sustentabilidade agrícola.

A partir daquele encontro, o percurso foi planejado de modo a integrar conteúdos sobre o solo do Cerrado, sustentabilidade, cadeia produtiva e organização dos setores econômicos, uma vez que a vinícola realiza o próprio processo de produção do vinho e do suco de uva. Essa articulação entre vivência pessoal, escuta do território e planejamento pedagógico reforça o caráter intencional da atividade e evidencia que o Turismo Pedagógico também se constrói por meio de relações, mediações e aberturas concretas ao mundo.

No dia da atividade, os estudantes tiveram aula embaixo da parreira, puderam provar a uva da época e escutar do proprietário explicações sobre a acidez do solo, a importância do Cerrado como bioma e os desafios da sustentabilidade na produção agrícola.

Figura 8 – Práxis e Turismo Pedagógico nos vinhedos da Vinícola Assunção



Registro fotográfico da autora (2022). Legenda: Estudantes assistem à aula ministrada pelo proprietário da vinícola e agrônomo sob as parreiras. O momento materializa a transição dos conceitos abstratos para a experiência palpável, abordando as características do solo do Cerrado e a sustentabilidade agrícola.

Figura 9 – Práxis e Turismo Pedagógico nos vinhedos da Vinícola Assunção



Registro fotográfico da autora (2022). Legenda: Estudantes assistem à aula ministrada pelo proprietário da vinícola e agrônomo sob as parreiras. O momento materializa a transição dos conceitos abstratos para a experiência palpável, abordando as características do solo do Cerrado e a sustentabilidade agrícola.

Em seguida, conheceram presencialmente a indústria e acompanharam o processo de elaboração do vinho e do suco de uva, compreendendo concretamente a articulação entre produção agrícola, transformação industrial e comercialização.

O encerramento ocorreu na loja da empresa, onde os estudantes puderam adquirir o suco de uva como lembrança para suas famílias e finalizar a experiência com um gesto que uniu aprendizagem, afeto e consumo cultural. Nesse momento, a vivência extrapolou o campo estritamente escolar e passou a integrar dimensões sensoriais, econômicas e culturais que reforçam o sentido formativo do Turismo Pedagógico.

A fim de tornar a intencionalidade pedagógica da atividade mais visível, os quadros a seguir sistematizam as etapas do percurso, os momentos formativos e os eixos curriculares mobilizados ao longo da experiência em Pirenópolis.

O Quadro 15 apresenta a sequência das etapas vividas pelos estudantes, evidenciando a articulação entre deslocamento, observação, patrimônio, cultura alimentar e agroindústria. Em seguida, o quadro referente aos momentos da atividade explicita a organização temporal da experiência em antes, durante e depois, demonstrando que o Turismo Pedagógico foi planejado como processo formativo e não como ação isolada. Por fim, o quadro de integração curricular mostra como a proposta mobilizou conteúdos de Geografia, *Science*, BNCC e ODS, reforçando seu caráter interdisciplinar, intencional e socialmente comprometido.

Quadro 15 – Etapas da experiência em Pirenópolis

ETAPA	LOCAL	CONTEÚDOS MOBILIZADOS	POTENCIAL PEDAGÓGICO
Saída da escola	Brasília → Pirenópolis	Temporalidade, deslocamento, mudança de paisagem.	Marcar a passagem do espaço escolar ao território vivido.
1ª parada	Museu do Antigo Automóvel	Urbanização, mobilidade, modernização técnica.	Relacionar objetos históricos ao processo urbano brasileiro.
2ª parada	Centro histórico e Igreja Matriz	Patrimônio, memória, paisagem e história do Brasil.	Ler a cidade como produção social e cultural.
Almoço	Restaurante Central	Cultura alimentar, paisagem sensorial e identidade regional.	Tornar a paisagem palpável pelo paladar.
3ª parada	Caminhada pelo centro histórico	Turismo, comércio local e sociabilidade.	Observar economia, cultura e circulação de pessoas.
4ª parada	Vinícola Assunção	Cerrado, solo, sustentabilidade e agroindústria.	Integrar campo, indústria e turismo em uma leitura territorial.
5ª parada	Pirenópolis → Brasília	-	Retorno para a escola.

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do projeto pedagógico realizado em 2022.

Quadro 16 – Etapas do processo de antes, durante e depois do TP em Pirenópolis

MOMENTO	AÇÕES DESENVOLVIDAS	OBJETIVOS

Antes	Planejamento com a professora de *Science*, estudo de urbanização, Cerrado, BNCC e ODS.	Preparar os estudantes para uma leitura crítica do território.
Durante	Museu, centro histórico, Igreja Matriz, almoço, caminhada e vinícola.	Vivenciar conteúdos em campo, bem como ampliar a experiência sensorial e geográfica.
Depois	Retomada em sala, debate, reflexão e produção escrita.	Sistematizar a vivência e transformar experiência em conhecimento.

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do projeto pedagógico realizado em 2022.

Quadro 17 – Interdisciplinaridade entre disciplinas, BNCC e ODS

EIXO	CONTEÚDOS TRABALHADOS	CONTRIBUIÇÃO PEDAGÓGICA
Geografia	Espaço urbano, urbanização, território, paisagem, patrimônio e Cerrado.	Leitura crítica da cidade e do espaço rural articulada à produção territorial.
Science	Solo, sustentabilidade, bioma, cadeia produtiva, natureza e sociedade.	Integração entre conhecimento científico e observação do território.
BNCC	Leitura de paisagens, análise espacial, argumentação, cultura e repertório.	Alinhamento curricular e intencionalidade pedagógica.
ODS	Educação de qualidade, sustentabilidade, consumo responsável e valorização cultural.	Ampliação da formação cidadã e socioambiental.

Fonte: elaborado pela autora com base nos dados do projeto pedagógico realizado em 2022.

Em seu conjunto, a experiência em Pirenópolis demonstrou que o Turismo Pedagógico pode assumir uma dimensão integradora entre conteúdos curriculares, sensibilidade estética, experiência sensorial e reflexão crítica. Ao reunir urbanização, patrimônio, cultura alimentar, memória, bioma e cadeia produtiva o percurso permitiu aos estudantes lerem o território em múltiplas escalas e por diferentes sentidos, consolidando uma aprendizagem que ultrapassa a observação turística e se afirma como prática pedagógica situada, interdisciplinar e formativa.

Nesse processo, o território deixou de ser cenário e passou a funcionar como linguagem da aprendizagem capaz de ampliar a compreensão dos estudantes sobre o espaço geográfico e sobre sua própria relação com o mundo.

Assim, a experiência em Pirenópolis confirmou que o Turismo Pedagógico ultrapassa a condição de deslocamento físico e se afirma como uma metodologia capaz de integrar conteúdo, vivência e reflexão. Ao mobilizar diferentes linguagens do território (tais como a paisagem, o patrimônio, a alimentação, o trabalho, a

memória e a sustentabilidade), a atividade possibilitou uma aprendizagem significativa, sensível e crítica. Para explicitar as possibilidades de ensino presentes nesse percurso, destacam-se os seguintes aspectos:

- Urbanização e mobilidade histórica: o Museu do Antigo Automóvel permitiu discutir as transformações técnicas, os meios de transporte e o processo de urbanização brasileira, tornando os conteúdos mais concretos e visualmente acessíveis.
- Patrimônio, memória e identidade: o centro histórico e a Igreja Matriz possibilitaram trabalhar a cidade como produção histórica e cultural, articulando paisagem, religiosidade, arquitetura e preservação patrimonial.
- Paisagem e experiência sensorial: o almoço no restaurante Central mostrou que a paisagem também pode ser apreendida pelo paladar, favorecendo reflexões sobre cultura alimentar, identidade regional e diferenças entre Brasília e Pirenópolis.
- Turismo e economia local: a circulação pelo centro histórico tornou visíveis as dinâmicas do comércio, do consumo e da sociabilidade urbana, permitindo discutir o turismo como atividade econômica e cultural.
- Cerrado, solo e sustentabilidade: a Vinícola Assunção abriu espaço para tratar do bioma Cerrado, da importância do solo, dos desafios da produção agrícola e da necessidade de práticas sustentáveis.
- Campo, indústria e comércio: a observação do processo de elaboração do vinho e do suco de uva possibilitou compreender, de forma integrada, a relação entre produção agrícola, transformação industrial e comercialização.
- Aprendizagem afetiva e sensorial: a aula sob a parreira, a degustação da uva e a compra do suco para presentear as famílias ampliaram a experiência educativa para além da dimensão cognitiva, envolvendo corpo, memória e afeto.
- Interdisciplinaridade e intencionalidade pedagógica: a articulação entre Geografia, *Science*, BNCC e ODS evidenciou que a proposta foi pensada como prática formativa, não como passeio, reforçando seu caráter curricular e interdisciplinar.
- Território como linguagem de aprendizagem: em todo o percurso, o espaço vivido foi tomado como fonte de conhecimento, mostrando que o território pode ser lido, interpretado e problematizado em múltiplas escalas.

Portanto, a experiência em Pirenópolis mostrou que o ensino de Geografia se fortalece quando o território deixa de ser cenário e passa a ser linguagem de aprendizagem. O TP, nesse caso, não só aproximou os estudantes dos conteúdos curriculares, como inclusive lhes permitiu vivenciar o espaço de forma crítica, sensível e integrada, tornando visíveis as relações entre sociedade, natureza, cultura e trabalho.

3.3 TURISMO PEDAGÓGICO E O ENSINO DA GEOGRAFIA PARA TURMAS DO ENSINO FUNDAMENTAL ANOS FINAIS EM BRASÍLIA (DF)

Com base nos frutos e nas aprendizagens colhidas na experiência em Pirenópolis (GO), o Turismo Pedagógico consolidou-se na práxis da instituição não como um evento isolado, mas como uma metodologia contínua de territorialização do conhecimento. Como as raízes do ipê que se aprofundam no Cerrado antes de florescer, o TP firmou suas bases na experiência anterior para, em 2023, erguer-se em nova travessia. O projeto foi realizado com estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais. O momento foi desenhado como uma imersão crítica nos eixos político, cultural, socioespacial e ambiental da Capital Federal.

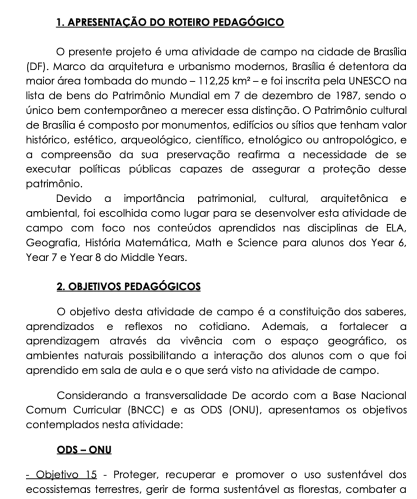
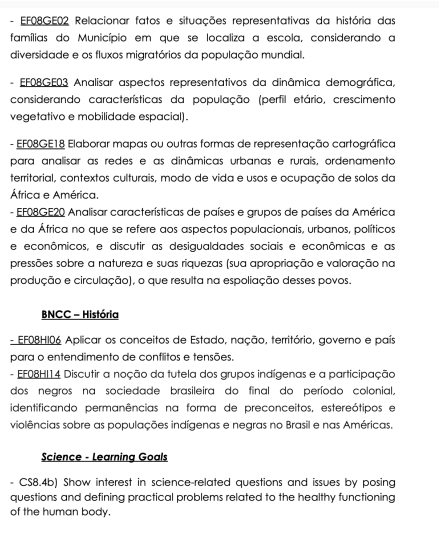
Inspirado no rigor de planejamento exigido pela literatura e pela perspectiva da práxis freireana, o ponto de partida dessa nova jornada residiu na recriação da proposta metodológica adotada em Pirenópolis: o desenho e a elaboração de um material didático-orientador autoral. Contudo, essa nova edição ampliou os horizontes da interdisciplinaridade ao promover o envolvimento e a integração de um número maior de disciplinas, tecendo saberes diversos em um único instrumento pedagógico.

Brasília, assim, transfigurou-se: de cidade-planejamento a cidade-vivência; de concreto e aço a texto aberto; de Capital Federal a verdadeira sala de aula a céu aberto, onde cada praça, cada palácio e cada contraste presente no Plano Piloto convidavam a uma leitura crítica do espaço.

Para viabilizar essa imersão multi e transdisciplinar, o caderno de atividades foi estruturado de modo a articular as competências específicas de cada área do conhecimento aos pontos de visitação do itinerário. Nesse sentido, foi elaborado um caderno exclusivo para cada série, respeitando a progressão curricular, as habilidades exigidas pela BNCC e as especificidades de cada etapa escolar.

A organização, os objetivos e as seções constitutivas desse material pedagógico — tomando como recorte e ilustração o caderno produzido para a turma do 8º Ano — estão sintetizados no Quadro 18.

Quadro 18 – Material didático produzido para a utilização no dia do TP em Brasília (DF)

IDENTIFICAÇÃO	TÍTULO / DESCRIÇÃO DA ILUSTRAÇÃO / FONTE	FIGURA
Figura 1	Apresentação do roteiro e objetivos pedagógicos do projeto. Acervo da pesquisa (2023).	 **1. APRESENTAÇÃO DO ROTEIRO PEDAGÓGICO** O presente projeto é uma atividade de campo na cidade de Brasília (DF). Marco da arquitetura e urbanismo modernos, Brasília é detentora da maior área tombada do mundo – 112,25 km² – e foi inscrita pela UNESCO na lista de bens do Patrimônio Mundial em 7 de dezembro de 1987, sendo o único bem contemporâneo a merecer essa distinção. O Patrimônio cultural de Brasília é composto por monumentos, edifícios ou sítios que tenham valor histórico, estético, arqueológico, científico, etnológico ou antropológico, e a compreensão da sua preservação reafirma a necessidade de se executar políticas públicas capazes de assegurar a proteção desse patrimônio. Devido a importância patrimonial, cultural, arquitetônica e ambiental, foi escolhida como lugar para se desenvolver esta atividade de campo com foco nos conteúdos aprendidos nas disciplinas de ELA, Geografia, História Matemática, Math e Science para alunos dos Year 6, Year 7 e Year 8 do Middle Years. **2. OBJETIVOS PEDAGÓGICOS** O objetivo desta atividade de campo é a constituição dos saberes, aprendizados e reflexos no cotidiano. Ademais, a fortalecer a aprendizagem através da vivência com o espaço geográfico, os ambientes naturais possibilitando a interação dos alunos com o que foi aprendido em sala de aula e o que será visto na atividade de campo. Considerando a transversalidade De acordo com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e as ODS (ONU), apresentamos os objetivos contemplados nesta atividade: **ODS – ONU** - Objetivo 15 - Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a
Figura 2	Objetivos da BNCC em Geografia, História, *Science*, Língua Portuguesa, Língua Espanhola e Matemática e articulação com os ODS/ONU Acervo da pesquisa (2023).	 - EF08GE02 Relacionar fatos e situações representativas da história das famílias do Município em que se localiza a escola, considerando a diversidade e os fluxos migratórios da população mundial. - EF08GE03 Analisar aspectos representativos da dinâmica demográfica, considerando características da população (perfil etário, crescimento vegetativo e mobilidade espacial). - EF08GE18 Elaborar mapas ou outras formas de representação cartográfica para analisar as redes e as dinâmicas urbanas e rurais, ordenamento territorial, contextos culturais, modo de vida e usos e ocupação de solos da África e América. - EF08GE20 Analisar características de países e grupos de países da América e da África no que se refere aos aspectos populacionais, urbanos, políticos e econômicos, e discutir as desigualdades sociais e econômicas e as pressões sobre a natureza e suas riquezas (sua apropriação e valoração na produção e circulação), o que resulta na espoliação desses povos. **BNCC – História** - EF08HI06 Aplicar os conceitos de Estado, nação, território, governo e país para o entendimento de conflitos e tensões. - EF08HI14 Discutir a noção da tutela dos grupos indígenas e a participação dos negros na sociedade brasileira do final do período colonial, identificando permanências na forma de preconceitos, estereótipos e violências sobre as populações indígenas e negras no Brasil e nas Américas. ***Science - Learning Goals*** - CS8.4b) Show interest in science-related questions and issues by posing questions and defining practical problems related to the healthy functioning of the human body.

		BNCC – Língua Estrangeira Moderna - Língua Espanhola - EF07LI05 Componer narrativas orales en lengua española, sobre hechos, acontecimientos y personalidades destacadas del pasado. - EF07LI18 Utilizar los pretéritos para producir textos orales y escritos, mostrando relaciones de secuencia y causalidad. - EF07LI14 Producir textos diversos sobre hechos, acontecimientos y personalidades del pasado (línea temporal, biografías, entradas de enciclopedias, blogs, etc.). **BNCC – Matemática** - EF08MA19 Resolver e elaborar problemas que envolvam medidas de área de figuras geométricas, utilizando expressões de cálculo de área (quadriláteros, triângulos e círculos), em situações como determinar medida de terrenos. - EF08MA20 Reconhecer a relação entre um litro e um decímetro cúbico e a relação entre litro e metro cúbico, para resolver problemas de cálculo de capacidade de recipientes. - EF08MA21 Resolver e elaborar problemas que envolvam o cálculo do volume de recipiente cujo formato é o de um bloco retangular.
Figura 3	Seção do material didático desenvolvido para a disciplina de Geografia, dedicada à visita ao Memorial dos Povos Indígenas. Acervo da pesquisa (2023).	**4. APROFUNDANDO OS CONTEÚDOS** **GEOGRAFIA** **1.** Leia a reportagem sobre a importância dos povos indígenas e responda às perguntas. **Povos indígenas: quem são e qual sua importância** *Os povos indígenas habitavam o Brasil antes da chegada dos portugueses e tem tradições culturais diretamente relacionadas à natureza ao seu redor* Os povos indígenas são grupos culturais e sociais que compartilham o mesmo laço ancestral com a terra e as fontes naturais de onde eles vivem. No Brasil, os indígenas eram os povos que habitavam o território antes mesmo da chegada dos colonizadores, por volta do século XV. Para esses grupos, a terra e os recursos naturais são partes intrínsecas de suas identidades, culturas, vivências e bem-estar físico e espiritual. Desta forma, eles protegem e prezam pelo cuidado com o meio ambiente acima de tudo, pois é dele que os povos indígenas retiram o necessário para a sua sobrevivência. Brasil e povos indígenas Quando os portugueses chegaram ao Brasil, em 1500, eles encontraram um território habitado por nativos — os povos indígenas. Não é possível afirmar com precisão a quantidade de indígenas que viviam no país naquela época, porém, alguns especialistas estimam que o número chegava a cinco ou sete milhões de pessoas. A escravatura e o surto de epidemias, trazidas pelos colonizadores, fez com que a população indígena diminuísse de forma considerativa. Dados anteriores mostram que no início do século XXI a quantidade de indígenas que habitavam o Brasil era de 738 mil, sendo 10,8% a mais do que no século anterior. Sobre a reportagem, responda às perguntas. **a.** De acordo com a reportagem e com a visita ao Memorial dos Povos Indígenas, quais fatores evidenciam a importância dos povos indígenas para o território brasileiro? Considere utilizar os termos **etnias** e **nação** na sua resposta. 1. 2. 3. 4. 5. **b.** Identifique 2 povos indígenas de cada região do Brasil e pesquise sobre suas características culturais.  1. 2. 3.
Figura 4	Seção do material didático desenvolvido para a disciplina de *Science* dedicada ao projeto. Acervo da pesquisa (2023).	**SCIENCE** **3.** Read the excerpt below. Then write a guide on how Brasília's architecture, designs and landscapes are related to maintaining and providing a better lifestyle to its residents. ***Brasília: design, architecture and landscape.*** Brasília is the capital of Brazil and was designed and built within four years. Urban planner Lucio Costa, architect Oscar Niemeyer and landscape architect Burle Marx, commissioned by President Juscelino Kubitscheck, created the inland capital of Brasília, which was inaugurated on April 21st, 1960. Seen from above, Brasília looks like an aeroplane or a bow and arrow. Because of its unique design and the architecture, Brasília is under the protection of UNESCOs World Heritage. The architecture must truly be seen to be believed. Buildings like the Alvorada Palace, the Metropolitan Cathedral or the National Congress are of an unusual but harmonious design. Source: https://www.brazilnaturetours.com/brazil-tours/brasilia

Figura 5	Seção do material didático desenvolvido para a disciplina de Língua Portuguesa, dedicada à visita ao Memorial JK. Acervo da pesquisa (2023).	 **LÍNGUA PORTUGUESA** **4.** Leia o texto a seguir e responda ao que se pede. **TEXTO I** **Nordestinos e nortistas em sua maioria, vinham atraídos pela chance de um novo começo** Em 1957 chegaram ao local da futura capital – Brasília - os primeiros trabalhadores: uma massa humana de diferentes origens e características sociais que, mesmo sem garantia de conforto ou de bem-estar, dispunha-se a trabalhar para a Companhia Urbanizadora da Nova Capital (Novacap). De acordo com o censo daquele ano, esses 256 primeiros migrantes procediam, na maioria, do Norte e do Nordeste do país. Eram os primeiros "candangos", como ficaram conhecidos aqueles trabalhadores pioneiros, que vinham atraídos pela possibilidade de um novo começo e novas oportunidades. Saíam da terra natal com uma mala e pouquíssimo dinheiro — às vezes nem isso, só com a roupa do corpo — e lotavam a carroceria dos caminhões para viajar 45 dias em estradas precárias, de terra batida, até o local demarcado para a construção de Brasília, onde só havia mato **TEXTO II** **Os retirantes** De acordo com James Holston, "antes da construção de Brasília, a palavra candango foi durante séculos uma palavra geral de depreciação [...]". Durante a edificação da cidade a palavra mudou de conotação, passando a indicar, elogiando-a, qualquer pessoa envolvida na construção da Capital do Brasil. O novo estatuto consolidou-se rapidamente até substituir, o nome original da obra de Bruno Giorgi: a estátua foi colocada na Praça dos Três Poderes em Brasília – antes da inauguração da cidade – com o seu nome original, "Os Guerreiros". Ali, logo depois, foi renomeada "Os Candangos". As figuras de Bruno Giorgi, com suas varas, sua esqualidez e equilíbrio instável, trazem à memória a conhecida tela de Portinari Retirantes de 1944. a. Quais as semelhanças e/ou diferenças entre a história da construção de Brasília, a pintura "Os Retirantes", e o monumento "Os Candangos"? 1.
Figura 6	Seção do material didático desenvolvido para a disciplina de Matemática dedicada ao projeto. Acervo da pesquisa (2023).	**MATEMÁTICA** **5.** Leia o texto e responda a questão abaixo: **A arquitetura em Brasília e sua importância para a história do modernismo no Brasil** Eleito presidente do Brasil no ano de 1955, o ex-governador de Minas Gerais, Juscelino Kubitschek, prometeu desenvolver o país 50 anos, em apenas 5. Dentre diversas outras iniciativas, propagou um movimento para reformar boa parte do espaço urbano do país. Seu intuito era dar uma cara mais moderna à arquitetura brasileira e enaltecer os profissionais da área. E a arquitetura em Brasília seria o ápice desse movimento, afinal, a nova Capital do País seria construída, literalmente, do zero e acabou se transformando em uma referência no que diz respeito à arquitetura moderna no país e no mundo. Aproveite para ler a biografia completa de Le Corbusier, um dos ícones da arquitetura moderna. A arquitetura em Brasília e sua importância para a história do modernismo no Brasil. 28 jan. 2018. Disponível em: https://www.vivadecora.com.br/pro/arquitetura-em-brasilia/. Acesso em: 30 maio 2023. A partir do seu conhecimento de geometria adquirido em sala de aula nas aulas de matemática, selecione três das obras arquitetônicas visitadas e classifique as figuras dos monumentos turísticos de Brasília a partir dos conteúdos apresentados em sala de aula. **a.** Obra arquitetônica: 1. 2. 3. 4. 5. Polígonos presentes: 1. 2. 3. 4. 5. Atributos: 1. 2. 3. 4. 5.

Fonte: Elaborado pela autora (2026).

Como demonstrado acima, a confecção do material não representou um mero compêndio de exercícios, mas sim um dispositivo de articulação curricular. Cada seção do caderno (do olhar antropológico no Memorial dos Povos Indígenas às análises geométricas e históricas no Memorial JK) foi projetada para que os estudantes percebessem Brasília sob múltiplas perspectivas, transformando o

roteiro impresso no elemento mediador entre a teoria acadêmica e a práxis em campo.

A escolha dos pontos turísticos e históricos obedeceu a uma intencionalidade pedagógica que buscou relacionar a teoria da sala de aula com a concretude do espaço vivido. O roteiro estruturou-se a partir dos seguintes marcos da capital:

1. Catedral Metropolitana de Brasília: onde a plasticidade da arquitetura modernista abriu margem para debates estéticos e históricos;
2. Memorial dos Povos Indígenas: espaço de tensionamento sobre a memória, a tutela histórica e a resistência dos povos originários;
3. Memorial JK: como centro de análise da biografia política, do planejamento urbano e do discurso de modernização nacional;
4. Visita guiada ao Congresso Nacional (Senado Federal e Câmara dos Deputados): imersão direta no coração institucional da democracia e do ordenamento político do Estado;
5. Contemplação da Ponte JK: obra de engenharia que permitiu análises estéticas, matemáticas e de impacto logístico-urbano;
6. Visita ao Palácio da Alvorada e entorno (como a Praça dos Três Poderes e a Torre de TV): análise do simbolismo do poder executivo e da ocupação territorial do Distrito Federal.

O diferencial metodológico da vivência residiu em sua interdisciplinaridade. Todo o percurso foi acompanhado e mediado por um corpo docente multidisciplinar composto pelos professores de Geografia, *Science*, Espanhol, Matemática, Língua Portuguesa e Inglês.

No espírito da práxis freiriana, em que a realidade não é fragmentada, as disciplinas operaram de forma integrada. Ao transportarmos o educando da rigidez da sala de aula para a dinamicidade do espaço vivido, o objetivo foi romper com a estrutura autoritária e tradicional do ensino. Sob a ótica freiriana, o homem não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo (1967).

O cerne desse projeto foi a constituição dos saberes, aprendizados e reflexos no cotidiano dos discentes. Buscou-se fortalecer a aprendizagem mediante a vivência direta com o espaço geográfico e com os ambientes construídos e naturais.

Toda essa preparação, tecida previamente no espaço escolar, ganhou vida e movimento no instante em que os estudantes ultrapassaram os limites da sala de aula. A partida, ocorrida por volta das 08h, deu início a uma jornada inteiramente

planejada e dedicada ao projeto, cujo regresso se deu às 17h. Esse embarque representou o limiar da travessia: o momento em que a intencionalidade do papel encontrou o chão pulsante do Distrito Federal, convertendo a expectativa em presença.

Para enriquecer a experiência e garantir a fluidez do percurso, a escola contou com o suporte de uma empresa especializada em Turismo Pedagógico, cuja guia acompanhou as turmas ao longo do dia, oferecendo mediação contextualizada e informações históricas e geográficas a cada deslocamento entre os pontos escolhidos. Assim, no decorrer do itinerário, os estudantes não se depararam com um cenário estático, mas com o próprio texto da cidade pronto para ser lido e experimentado.

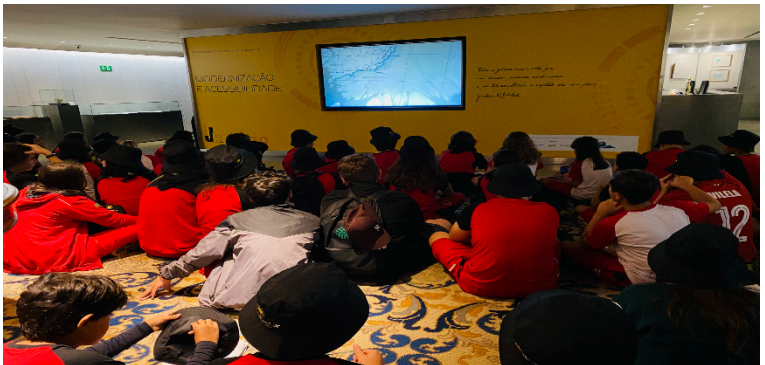
A Figura 10 mostra a mediação pedagógica realizada na Catedral Metropolitana, onde os alunos debateram a relação entre a Geografia e a Matemática da estrutura. Em seguida, no Memorial JK (ver Figura 11), os estudantes analisaram de perto a história e os fluxos demográficos da construção da capital. Por fim, o trabalho com o material didático e a discussão sobre a memória e a resistência dos povos originários foram consolidados durante a visita ao Memorial dos Povos Indígenas (ver Figura 12).

Figura 10 – Diálogo pedagógico e mediação docente na nave da Catedral Metropolitana de Brasília



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa (2023). Legenda: Estudantes do Ensino Fundamental Anos Finais acomodados nos bancos da Catedral Metropolitana de Brasília durante a mediação da professora de Geografia. O momento propiciou a articulação entre os conceitos de espaço sagrado, a estética modernista de Oscar Niemeyer e o cálculo matemático das áreas hiperbólicas da estrutura.

Figura 11 – Práxis e codificação a partir de recursos audiovisuais no Memorial JK



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa (2023). Legenda: Alunos reunidos no Memorial JK assistindo à projeção cartográfica e documental sobre o plano de interiorização da capital, intitulado "Modernização e Acessibilidade". A atividade funcionou como codificação visual para o debate crítico sobre os fluxos demográficos, a epopeia candanga e o ordenamento territorial do Distrito Federal.

Figura 12 – Uso do material didático no Memorial dos Povos Indígenas



Fonte: Acervo fotográfico da pesquisa (2023). Legenda: Professora orienta os alunos no preenchimento do diário de campo e na reflexão sobre a história indígena.

Para mostrar como o projeto atendeu às diretrizes curriculares nacionais e internacionais dentro da visão de totalidade de Paulo Freire, a mediação pedagógica foi dividida em três grandes áreas do conhecimento (Quadros 19, 20 e 21). Essa divisão explicita que a interdisciplinaridade aconteceu de forma integrada: unindo a reflexão social das Ciências Humanas à prática comunicativa das Linguagens e à investigação científica e matemática dos espaços visitados.

Quadro 19 – Matriz de Práxis na Área de Ciências Humanas e Sociais

COMPONENTE CURRICULAR	HABILIDADE	AÇÃO PRÁTICA NO PONTO TURÍSTICO	EIXO DE DISCUSSÃO CRÍTICA (PRÁXIS FREIRIANA)
Geografia	EF08GE02 EF08GE03	Visita ao Memorial JK, ao Palácio da Alvorada e ao Eixo Monumental.	Análise dos fluxos migratórios para a construção da capital e o contraste entre o planejamento do Plano Piloto e a exclusão socioespacial de suas famílias para a periferia.
Geografia	EF08GE18 EF08GE20	Visita ao Congresso Nacional e observação da malha urbana a partir da Torre de TV.	Investigação de como o traçado urbano e a arquitetura monumental exercem pressão sobre o meio ambiente (Cerrado) e refletem as assimetrias políticas e econômicas do território.

História	EF08HI06	Visita ao Congresso Nacional (Câmara e Senado) e à Praça dos Três Poderes.	Discussão empírica sobre os conceitos de soberania, território e governo, problematizando as tensões democráticas e a representatividade popular na atualidade.
História	EF08HI14	Visita ao Memorial dos Povos Indígenas.	Debate crítico sobre a violência histórica, os estereótipos e as permanências de preconceito contra populações indígenas e negras, resgatando o protagonismo desses povos na formação nacional.

Fonte: Organizado pela autora (2023), com base nas diretrizes da BNCC (Brasil, 2018) e Agenda 2030 (ONU, 2015).

Quadro 20 – Matriz de Práxis na Área de Linguagens

COMPONENTE CURRICULAR	HABILIDADE	AÇÃO PRÁTICA NO PONTO TURÍSTICO	EIXO DE DISCUSSÃO CRÍTICA (PRÁXIS FREIRIANA)
Língua Espanhola	EF07LI05 EF07LI14 EF07LI18	- Roteiro integrado (Catedral, Memoriais e Palácios).	Uso dos tempos pretéritos em espanhol para a composição de biografias orais e diários de bordo sobre as personalidades históricas e os trabalhadores anônimos que edificaram a Capital.
Língua Inglesa	Prática Comunicativa	Visita ao Congresso Nacional e ao Eixo Diplomático/Monumental.	Discussão de conceitos de *Management*, governança global e o papel político de Brasília no cenário internacional, utilizando o idioma para a síntese de relatórios críticos de governança.

Fonte: Organizado pela autora (2023), com base nas diretrizes da BNCC (Brasil, 2018) e Agenda 2030 (ONU, 2015).

Quadro 21 – Matriz de Práxis na Área de Ciências da Natureza e Matemática

COMPONENTE CURRICULAR	HABILIDADE	AÇÃO PRÁTICA NO PONTO TURÍSTICO	EIXO DE DISCUSSÃO CRÍTICA (PRÁXIS FREIRIANA)
Science	CS8.4b (*Learning Goals*)	Visita ao entorno do Palácio da Alvorada, à orla da Ponte JK e a espelhos d'água.	Análise do impacto do microclima e da aridez de Brasília (bioma Cerrado) no funcionamento do corpo humano, associando o planejamento urbano à saúde ambiental e ao uso sustentável da água (ODS 15).

Matemática	EF08MA19	Visita à Catedral Metropolitana de Brasília e à estrutura da Ponte JK.	Resolução de problemas práticos de cálculo de área a partir das formas hiperbólicas, triangulares e circulares presentes nas obras modernistas da capital.
Matemática	EF08MA20	Visita aos espelhos d'água do Congresso Nacional e dos Palácios.	Exercícios de cubagem e conversão de unidades, calculando a volumetria dos reservatórios e espelhos arquitetônicos concebidos para mitigar a seca local.

Fonte: Organizado pela autora (2023), com base nas diretrizes da BNCC (Brasil, 2018) e Agenda 2030 (ONU, 2015).

O resultado dessa experiência interdisciplinar converge para o cerne da educação libertadora: dotar o aluno de autonomia e criticidade para que ele possa ler o mundo e, consequentemente, transformá-lo.

Ao observar a cidade em movimento, os estudantes puderam identificar que a capital é atravessada por processos de segregação socioespacial e por diferentes usos do território. Esse tipo de leitura aproxima o ensino de Geografia da realidade concreta dos sujeitos e permite que o conhecimento escolar se conecte com a vida urbana de forma crítica e significativa.

Assim como em Pirenópolis, a atividade em Brasília foi pensada como experiência pedagógica intencional. O objetivo não era apenas conhecer pontos da cidade, mas interpretá-los a partir de categorias geográficas e de uma perspectiva problematizadora. Nesse sentido, o TP funcionou como mediação entre teoria e prática, bem como entre conteúdo escolar e espaço vivido. Essa leitura foi fundamental para mostrar aos estudantes que a Geografia não trata apenas de localizar lugares no mapa, ela visa a compreender os processos que produzem o espaço.

As duas experiências, Pirenópolis e Brasília, mostram que o Turismo Pedagógico ganha sentido quando é tratado como prática de práxis. Em ambas, houve articulação entre observação, diálogo, interpretação e retomada crítica do vivido. Em ambas, o conteúdo escolar encontrou concretude no território e o território foi transformado em mediação do conhecimento.

Em Pirenópolis, o foco recaiu sobre patrimônio, memória e paisagem cultural; em Brasília, sobre urbanização, centralidade, periferia e desigualdade socioespacial.

Nas duas, a aprendizagem só se efetivou porque a experiência foi acompanhada de intencionalidade pedagógica e de uma leitura conceitualmente orientada.

Essa articulação confirma a importância de se ter o professor como mediador do processo. Longe de desaparecer, o papel docente se intensifica, pois cabe ao professor criar condições para que a experiência se torne conhecimento. Não basta sair com os estudantes, é necessário orientar o olhar, organizar as perguntas e conduzir a reflexão.

Nesse ponto, o TP se alinha às metodologias ativas uma vez que coloca o estudante no centro, sem dispensar a presença intelectualmente orientadora do professor. A centralidade do estudante não significa ausência de direção, ela significa participação ativa em um processo cuidadosamente construído.

CONSIDERAÇÕES FINAIS: “SE A GENTE NÃO SE MOVIMENTA, NÃO TEM VIDA."

Chegar às considerações finais é, antes de tudo, reconhecer que esta pesquisa nasceu do movimento. Movimento do corpo, do olhar, da escuta e do pensamento.

As experiências construídas com os estudantes em Pirenópolis e Brasília demonstraram que ensinar Geografia por meio do Turismo Pedagógico é abrir passagem para que o ensino deixe de ser uma abstração estática e se converta em viração (um sopro de aprendizagem viva, situada e profunda, em que o espaço experimentado se transforma em campo de reflexão, pertencimento e descoberta).

Longe de se reduzirem a meros passeios contemplativos, as vivências em campo revelaram-se como parte estruturante do processo de ensino-aprendizagem. Em Pirenópolis (GO), o contato com o centro histórico e o Museu do Antigo Automóvel permitiu aproximar a teoria da realidade. Os estudantes conectaram a arquitetura colonial e os objetos técnicos a debates sobre modernização, memória e patrimônio, transformando o solo da cidade histórica em matéria-prima para o raciocínio geográfico.

Em Brasília (DF), essa potência formativa ganhou novos contornos. O itinerário percorrido (da geometria da Catedral aos tensionamentos dos Memoriais — JK e dos Povos Indígenas —, passando pela escala política do Congresso Nacional e dos Palácios) instigou os alunos a interpretarem a Capital Federal para além da sua imagem monumental. A cidade desvelou-se como espaço vivo, atravessado por disputas históricas, políticas e socioespaciais.

O valor do Turismo Pedagógico reside precisamente nesse despertar: ao estimular o estudante a observar, questionar e interpretar a realidade, a aprendizagem torna-se genuinamente ativa. Nesse percurso, o professor desvencilha-se da figura do guia turístico para assumir sua função essencial de mediador, convertendo a experiência em conhecimento crítico.

Essa leitura do espaço nos leva a perceber suas fraturas e contradições, lembrando, em sintonia com Itamar Vieira Junior, que o território é soprado por memórias, disputas e identidades que clamam por permanência. Ao tensionar a monumentalidade de Brasília com a história dos povos originários e das famílias de trabalhadores que ergueram a capital, o Turismo Pedagógico cumpre sua missão

mais nobre: desnaturalizar as paisagens petrificadas e capacitar o aluno a ler as entrelinhas do espaço construído.

O desenvolvimento deste estudo representou, fundamentalmente, o meu próprio caminhar como educadora e pesquisadora. Transitando entre o chão da sala de aula e as exigências do *stricto sensu*, o processo de planejar, executar e analisar o TP reposicionou minha práxis.

Compreendi que pesquisar a própria prática não é um ato de isolamento, mas de partilha dialógica. Vivenciar esse movimento ao lado dos estudantes e mediar suas descobertas consolidou a certeza de que a docência só é transformadora quando se lança à imprevisibilidade do mundo real (quando se deixa atravessar pela viração da vida).

Reafirma-se, portanto, a urgência de defender e praticar as metodologias ativas como o Turismo Pedagógico nas escolas contemporâneas. Em tempos de currículos por vezes engessados, conduzir os estudantes para vivenciarem os territórios institucionais, históricos e naturais é um ato de resistência pedagógica.

Essa metodologia retira o educando da passividade e o eleva à condição de sujeito da própria aprendizagem, dotando-o da autonomia e da criticidade necessárias para compreender o mundo e, fundamentalmente, transformá-lo.

Afinal, como aprendemos ao longo dessa travessia, a Geografia não habita as coisas sem vida:

> Aprendia que tudo estava em movimento – bem diferente das coisas sem vida que a professora mostrava em suas aulas. Meu pai olhava para mim e dizia: “O vento não sopra, ele é a própria viração”. E tudo aquilo fazia sentido. “Se o ar não se movimenta, não tem vento, se a gente não se movimenta não tem vida”, ele tentava me ensinar. (VIEIRA JR, 2019, p.99)

Essa passagem, que abriu as portas desta investigação, agora a encerra não como um ponto final, mas como uma vírgula, considerei que era um convite a seguir em movimento.

O Turismo Pedagógico, assim compreendido, não se conclui nestas páginas, ele se projeta como um sopro contínuo, uma viração que não cessa, um chamado à vida em movimento.

Como o vento que não sopra, mas é a própria viração, o TP não é um evento que passa, mas uma metodologia que permanece, que se renova, que se territorializa em cada nova experiência, em cada novo caminhar.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade**: estratégias de trabalho pedagógico. 3. ed. Joinville: Univille, 2007.

ANDERSON, Perry. Balanço do neoliberalismo. *In*: SADER, Emir; GENTILI, Pablo (org.). **Pós-neoliberalismo**: as políticas sociais e o Estado democrático. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995. p. 1-13.

ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque; VALADÃO, Roberto Célio. Complexidade conceitual na construção do conhecimento do conteúdo por professores de geografia. **Revista Brasileira de Educação em Geografia**, Campinas, v. 7, n. 13, p. 207-232, jan./jun. 2017.

ASCENÇÃO, Valéria de Oliveira Roque; VALADÃO, Roberto Célio; SILVA, Polyana Augusto da. Do uso pedagógico dos mapas ao exercício do Raciocínio Geográfico. **Boletim Paulista de Geografia**, São Paulo, n. 99, p. 34-51, 2018.

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

BARBOSA, Eduardo Fernando; MOURA, Dácio Guimarães. Metodologias ativas de aprendizagem na educação profissional e tecnológica. **Boletim Técnico do Senac**, Rio de Janeiro, v. 39, n. 2, p. 48-57, maio/ago. 2013.

BARCELLOS, Christovam. Saúde e território: o olhar da Geografia sobre o risco e a vulnerabilidade. *In*: MIRANDA, Aristides Concondia *et al.* (org.). **Território, ambiente e saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008. p. 43-57.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Tradução de Luís Antero Reto e Augusto Pinheiro. São Paulo: Edições 70, 2011.

BARROWS, Howard S. Problem-based learning in medicine and beyond: a brief overview. **New Directions for Teaching and Learning**, San Francisco, n. 68, p. 3-12, winter 1996.

BENEVIDES, I. P. Para uma fundamentação do turismo pedagógico. *In*: TRIGO, Luiz Gonzaga Godoi (org.). **Turismo**: como aprender, como ensinar. São Paulo: Senac, 2001.

BENI, Mario Carlos. **Análise estrutural do turismo**. São Paulo: Senac, 1998.
BENTO, Sâmia. **O estudo do meio como estratégia de ensino de Geografia**. Rio de Janeiro: Terra Livre, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: https://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/. Acesso em: 10 out. 2025.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Geografia. Brasília, DF: MEC/SEF, 1998. v. 7: Terceiro e Quarto Ciclos do Ensino Fundamental.

BRUNER, Jerome. **O processo da educação**. Tradução de Lólio Lourenço de Oliveira. São Paulo: Nacional, 1978.

CALLAI, Helena Copetti. **A geografia no ensino fundamental**. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

CARNOY, Martin. **Estado e teoria política**. Tradução de José Maurício Gradel. São Paulo: Papirus, 1990.

CARVALHO, Almar Augusto *et al.* **Metodologias ativas**: fundamentos e práticas. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2021.

CASTELLS, Manuel. **A sociedade em rede**: a era da informação: economia, sociedade e cultura. 7. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998. v. 1.

CASTROGIOVANNI, Antonio Carlos (org.). **Ensino de Geografia**: práticas e cotidianos. Porto Alegre: Mediação, 2000.

CAVALCANTI, Keila B. Turismo Pedagógico: Conversão e Reconversão do Olhar. *In*: REJOWSKI, Mirian (org.). **Turismo Contemporâneo**: desenvolvimento, estratégia e gestão. São Paulo: Atlas, 2003.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Ensino de Geografia e raciocínio geográfico**: o tripé localizar, descrever e interpretar. São Paulo: Contexto, 2019.

CAVALCANTI, Lana de Souza. **Geografia e práticas escolares**. Goiânia: Alternativa, 2002.

CLAVAL, Paul. **A Geografia Cultural**. Florianópolis: Editora da UFSC, 1999.

DEWEY, John. **Experiência e educação**. Tradução de Leônidas Gontijo de Carvalho. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1979.

ENRICONE, Délcia *et al.* (org.). **A formação do educador**: novos olhares, novas questões. Porto Alegre: Sulina, 1988.

FERNANDES, José Alberto Rio; TRIGAL, Lorenzo López; SPÓSITO, Eliseu Savério. **Dicionário de Geografia aplicada**. Porto: Porto Editora, 2016.

FREINET, Célestin. **A educação pelo trabalho**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. 34. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

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

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Professora, sim; tia, não**: cartas a quem ousa ensinar. São Paulo: Olho d'Água, 1994.

GERBER, Rod; CHUAN, Goh Kim. Fieldwork in geography: reflections on the teaching and learning of geography in higher education. **Journal of Geography in Higher Education**, Abingdon, v. 24, n. 1, p. 119-131, 2000.

GIRELLI, Luciana Silvestre. Novos Olhares sobre a Cidade: uma experiência educativa de lazer e turismo com estudantes da Educação de Jovens e Adultos. **LICERE - Revista do Programa de Pós-graduação Interdisciplinar em Estudos do Lazer**, Belo Horizonte, v. 24, n. 4, p. 692-715, 2021. DOI: https://doi.org/10.35699/2447-6218.2021.37741. Disponível em: https://periodicos.ufmg.br/index.php/licere/article/view/37741. Acesso em: 8 maio. 2026.

GIROTTO, Eduardo Donizeti. Raciocínio geográfico e ensino. **Geografia em Atos**, Presidente Prudente, v. 5, n. 1, p. 1-17, jan./jun. 2015.

GUIMARÃES, Reinaldo. Saúde e meio ambiente no Brasil: o desafio do desenvolvimento sustentável. **Revista de Saúde Pública**, São Paulo, v. 49, n. 43, p. 1-12, 2015.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia**: entre facticidade e validade. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1995. v. 1.

IBGE. **Indicadores de educação**: PNAD Contínua 2024. Rio de Janeiro: IBGE, 2024. Disponível em: https://www.ibge.gov.br. Acesso em: 10 out. 2025.

IUNGO; INSTITUTO DE PESQUISAS E AMBIENTES DOCENTES (NAP/USP). **Pesquisa sobre inovação e mudanças pedagógicas nas escolas públicas**. São Paulo: USP, 2022. Disponível em: https://iungo.org.br/pesquisas-nap-usp/. Acesso em: 10 out. 2025.

KAERCHER, Nestor Ricardo. **Desafios e utopias no ensino de Geografia**. Santa Cruz do Sul: Edunisc, 2001.

KOLB, David A. **Experiential learning**: experience as the source of learning and development. Englewood Cliffs, NJ: Prentice-Hall, 1984.

KOZEL, Salete; FILIZOLA, Roberto. **Didática de Geografia**: memórias da terra. São Paulo: FTD, 1996.

LIMA, Fabio de *et al.* Turismo pedagógico ou Atividade pedagógica pelo turismo? **Investigaciones Turísticas**, Alicante, n. 19, p. 145-167, 2020.

LIMA, J. C. de. Metodologias ativas: uma abordagem por competências. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 14, n. 4, p. 2506-2521, 2019.

LOPES, Claudivan Sanches; PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **Estudo do meio**: teoria e prática. São Paulo: Contexto, 2009.

MARTINS, Isabel; FERNANDES, Sónia; PEREIRA, Cristina. Metodologias ativas: protagonismo discente e aprendizagem significativa. **Educação, Ciência e Tecnologia**, Coimbra, v. 4, p. 1-19, 2020.

MIRANDA, Aristides Concondia; BARCELLOS, Christovam; MOREIRA, Josino Costa; MONKEN, Maurício (org.). **Território, ambiente e saúde**. Rio de Janeiro: Fiocruz, 2008.

MOESCH, Marutschka Martini. Estratégias de ensinagem. *In*: ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate (org.). **Processos de ensinagem na universidade**: estratégias de trabalho pedagógico. 3. ed. Joinville: Univille, 2004. p. 67-100.

MOESCH, Marutschka Martini. **A produção do saber turístico**. São Paulo: Contexto, 2000.

MONTESSORI, Maria. **A criança**. Tradução de A. A. Ferreira Leite. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

MORAN, José. **A educação que desejamos**: novos caminhos e novas práticas. Campinas: Papirus, 2012.

MORAN, José. Metodologias ativas e o papel do professor. **Novas Tecnologias na Educação**, Porto Alegre, v. 16, n. 2, p. 1-10, dez. 2018. Disponível em: https://moran.eca.usp.br/wp-content/uploads/2013/12/mudando_moran.pdf. Acesso em: 5 out. 2025.

MORAN, José. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. *In*: BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2015. p. 1-22.

MORAIS, R.; ANDRADE, L.P.; GUEDES, N.M.R. Turismo Pedagógico: ressignificando a aprendizagem. **Revista Brasileira de Ecoturismo,** São Paulo, v.13, n.1, fev/abr 2020, pp.88-99.

MOREIRA, Ruy. A diferença e a geografia: o ardil da identidade e a representação da diferença na geografia. **Geographia**, Rio de Janeiro, ano 1, n. 1, p. 41–58, jan./jun. 1999.

MOREIRA, Ruy. Repensando a Geografia. *In*: SANTOS, Milton (org.). **Novos rumos da Geografia brasileira**. São Paulo: Hucitec, 1982. p. 35–49.

NASCIMENTO, Marcela Padilha. **Turismo Pedagógico**: reflexões sobre a prática e a formação do professor de Geografia. Rio de Janeiro: Edição do Autor, 2012.

NOSSA, Paulo. **Sustentabilidade**: do conceito à ação. São Paulo: Senac, 2014.

OLIVEIRA, Ariovaldo Umbelino de (org.). **Para onde vai o ensino de Geografia?** São Paulo: Contexto, 1989.

PADILHA, Marcela do Nascimento. O turismo pedagógico como caminho para a apropriação democrática do território. **Missões: Revista de Ciências Humanas e Sociais**, v. 11, n. 3, p. 1-12, 2025. DOI: https://doi.org/10.62236/missoes.v11i3.497. Disponível em: https://revistamissoeschs.com.br/missoes/article/view/497. Acesso em: 15 mar. 2026.

PADILHA, Marcela do Nascimento; LAVANDEIRA, Viviane de Oliveira; PIERI, Vitor Stuart Gabriel de. O território é nosso!: o trabalho de campo e o turismo pedagógico como instrumentos de construção do conhecimento e de apropriação do território. **História, Natureza e Espaço - Revista Eletrônica do Grupo de Pesquisa NIESBF**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 1, p. 111–131, 2024. DOI: https://doi.org/10.12957/hne.2024.85524. Disponível em: https://www.e-publicacoes.uerj.br/niesbf/article/view/85524. Acesso em: 15 mar. 2026.

PADILHA, Marcela do Nascimento; LAVANDEIRA, Viviane de Oliveira. O Turismo Pedagógico como Instrumento de Democratização dos Espaços da Cidade. **História, Natureza e Espaço - Revista Eletrônica do Grupo de Pesquisa NIESBF**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 2, p. 166–186, 2024. DOI: https://doi.org/10.12957/hne.2024.88184. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/396302065_O_Turismo_Pedagogico_como_Instrumento_de_Democratizacao_dos_Espacos_da_Cidade. Acesso em: 10 mar. 2026.

PASSINI, Elza Yasuko *et al.* **Práticas em Docência de Geografia**. Curitiba: CRV, 2011.

PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.

PIRES, Paulo dos Santos. Dimensões conceituais do turismo educacional. **Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo**, São Paulo, v. 4, n. 3, p. 89-106, 2010.

POLANYI, Karl. **A grande transformação**: as origens de nossa época. Rio de Janeiro: Campus, 1980.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib. **O conceito de estudo do meio e a prática de professores de Geografia**. São Paulo: Contexto, 2002.

PONTUSCHKA, Nídia Nacib; PAGANELLI, Tomoko Iyda; CACETE, Núria Hanglei. **Para ensinar e aprender Geografia**. São Paulo: Cortez, 2007.

PRAKAPIENĖ, Dalia. Using Educational Tourism in Geographical Education. **Review of International Geographical Education Online**, Ankara, v. 3, n. 2, p. 134-151, 2013.

PRZEWORSKI, Adam. **Capitalismo e social-democracia**. Tradução de José Luiz Meurer. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

REJOWSKI, Mirian. **Turismo e Educação**: subsídios para o ensino de 3º grau. São Paulo: Papirus, 1996.

RITCHIE, Brent W. **Managing Educational Tourism**. Clevedon: Channel View Publications, 2003.

RODRÍGUEZ, P. S. **Turismo y Educación**: El turismo pedagógico como recurso didáctico. Madrid: Editorial Académica Española, 2012.

ROGERS, Carl R. **Liberdade para aprender**. Tradução de Elias E. da Silva. 3. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1978.

SANTANA, Paula. **Geografia, saúde e ambiente**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2014.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço**: técnica e tempo, razão e emoção. São Paulo: Hucitec, 1987.

SANTOS, Milton. **Por uma geografia nova**: da crítica da Geografia a uma Geografia Crítica. São Paulo: Hucitec, 1978.

SANTOS, Milton; BARCELLOS, Christovam. **O desafio ambiental e o olhar geográfico**. Rio de Janeiro: UFRJ, 2006.

SILVA, Tomaz Tadeu da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2017.

SPENCER, J. E. The value of field work in geography. **Journal of Geography**, v. 54, n. 2, p. 65-72, 1955.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. **Geografia física e pensamento geográfico**. Porto Alegre: Editora da UFRGS, 2005.

SUERTEGARAY, Dirce Maria Antunes. **Pesquisa de campo em geografia**. Porto Alegre: UFRGS, 2002.

TODOS PELA EDUCAÇÃO. **Anuário Brasileiro da Educação Básica 2025**. São Paulo: Todos Pela Educação, 2025.

TRIGO, Luiz Gonzaga Godoi. **A sociedade de serviços e o lazer**. São Paulo: Papirus, 1993.

VIEIRA JUNIOR, Itamar. **Torto arado**. São Paulo: Todavia, 2019.

VLACH, Vânia. **Ensino de Geografia**: uma proposta pedagógica. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2004.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

ZOBÓLI, Eliana. Método Phillips 66: participação ativa em sala de aula. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 19, p. 1-8, 2014. Disponível em: https://desafiosdaeducacao.com.br/phillips-66. Acesso em: 5 out. 2025.