



UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE HOTELARIA E TURISMO
CURSO DE TURISMO

ANDRÉ LUIZ DA SILVA NASCIMENTO

**TURISMO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: percepções e práticas
docentes**

RECIFE

2025

UNIVERSIDADE FEDERAL DE PERNAMBUCO
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS
DEPARTAMENTO DE HOTELARIA E TURISMO
CURSO DE TURISMO

ANDRÉ LUIZ DA SILVA NASCIMENTO

**TURISMO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: percepções e práticas
docentes**

TCC apresentado ao Curso de Turismo da
Universidade Federal de Pernambuco,
Centro de Ciências Sociais Aplicadas, como
requisito para a obtenção do título de
Bacharel em Turismo.

Orientador(a): Maria Helena Cavalcanti da
Silva Belchior

RECIFE

2025

ANDRÉ LUIZ DA SILVA NASCIMENTO

TURISMO PEDAGÓGICO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: percepções e práticas docentes

TCC apresentado ao Curso de Turismo da Universidade Federal de Pernambuco, Centro Ciências Sociais Aplicadas, como requisito para a obtenção do título de Bacharel em Turismo.

Aprovado em: 25/07/2025

BANCA EXAMINADORA

Prof^ª. Dra. Maria Helena Cavalcanti da Silva Belchior (Orientadora)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^ª. Dra. Luciana Araújo de Holanda (Examinadora Interna)
Universidade Federal de Pernambuco

Prof^º. Dr. Alexandre César Batista da Silva (Examinador Interno)
Universidade Federal de Pernambuco

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo compreender as percepções dos docentes da educação básica sobre o turismo pedagógico, analisando como essa práxis é aplicada no cotidiano das práticas pedagógicas escolares. Com base em uma metodologia qualitativa, a pesquisa envolveu a realização de cinco entrevistas individuais e um grupo focal com doze professores de diferentes áreas do conhecimento e com variados tempos de experiência no magistério. Os dados revelaram que, embora os docentes reconheçam o valor formativo das experiências externas, ainda predomina uma compreensão limitada e fragmentada do turismo pedagógico, geralmente associado a passeios escolares sem intencionalidade educativa. A análise apontou que a ausência de formação específica sobre o tema impacta diretamente o planejamento e a execução das práticas de turismo pedagógico. Professores com menos tempo de carreira demonstraram entusiasmo, mas também insegurança quanto à mediação pedagógica. Já os mais experientes apresentam maior familiaridade com a articulação entre teoria e prática, ainda que essa habilidade seja adquirida de forma empírica. As falas dos participantes evidenciam que o turismo pedagógico potencializa aprendizagens significativas e contribui para o desenvolvimento da criticidade, da sensibilidade social e do sentimento de pertencimento dos alunos. Entretanto, o estudo identifica desafios recorrentes, como a falta de apoio institucional, a sobrecarga docente, a escassez de recursos e a ausência de planejamento coletivo. Em resposta a essas limitações, os professores propõem estratégias como a valorização dos espaços locais, a criação de núcleos escolares responsáveis pelas atividades externas e a inclusão do tema nos projetos político-pedagógicos. Conclui-se que o turismo pedagógico, quando compreendido como prática educativa planejada e integrada ao currículo, representa uma ferramenta potente e transformadora. Para isso, é necessário que ele seja institucionalizado na cultura escolar e reconhecido como recurso relevante na formação docente e na promoção de uma educação crítica, cidadã e contextualizada.

Palavras-chave: Turismo Pedagógico. Prática Docente. Educação Básica.

ABSTRACT

This study aims to understand the perceptions of basic education teachers regarding pedagogical tourism, analyzing how this praxis is applied in the daily routine of school pedagogical practices. Based on a qualitative methodology, the research involved five individual interviews and one focus group with twelve teachers from different areas of knowledge and with varying levels of teaching experience. The findings revealed that, although teachers recognize the formative value of external experiences, there is still a limited and fragmented understanding of pedagogical tourism, often associated with school trips lacking educational intentionality. The analysis showed that the absence of specific training on the subject directly impacts the planning and implementation of pedagogical tourism practices. Teachers with less professional experience demonstrated enthusiasm but also insecurity regarding pedagogical mediation. More experienced teachers displayed greater familiarity with the articulation between theory and practice, although this ability is often acquired empirically. The participants' statements highlight that pedagogical tourism enhances meaningful learning and contributes to the development of critical thinking, social sensitivity, and students' sense of belonging. However, the study also identifies recurring challenges, such as lack of institutional support, teacher workload, scarcity of resources, and absence of collective planning. In response to these limitations, teachers suggest strategies such as valuing local spaces, creating school-based teams responsible for external activities, and including the theme in school political-pedagogical projects. It is concluded that pedagogical tourism, when understood as a planned educational practice integrated into the curriculum, represents a powerful and transformative tool. For this to be achieved, it must be institutionalized within school culture and recognized as a relevant resource in teacher education and in the promotion of a critical, citizen-focused, and contextualized education.

Keywords: Educational Tourism. Teaching Practice. Basic Education.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO	06
2 REFERENCIAL TEÓRICO	08
2.1 O Turismo Pedagógico como Prática Educacional	08
2.2 A Aprendizagem Experiencial e os Espaços Não Formais	11
3 METODOLOGIA	12
4 ANÁLISE DE DADOS	15
4.1 O Conhecimento Prévio dos Professores sobre o Tema Turismo Pedagógico e a Mediação Docente nas Práticas	15
4.2 As Ações Educativas Desenvolvidas no Contexto do Turismo Pedagógico e as Percepções e Desafios dos Professores	18
4.3 As possíveis lacunas entre as percepções docentes e as abordagens conceituais presentes na literatura acadêmica sobre o turismo pedagógico	21
4.4 Entre a Teoria e a Prática: Considerações Finais da Análise de Dados	25
5 CONCLUSÃO	26
REFERÊNCIAS	29
ANEXO A – NORMAS DE PUBLICAÇÃO DA REVISTA	30

O PRESENTE TRABALHO ESTÁ APRESENTADO NO FORMATO DE ARTIGO REQUERIDO PELA REVISTA **RITUR – REVISTA IBEROAMERICANA DE TURISMO**, CUJAS NORMAS PARA SUBMISSÃO DE ARTIGOS SE ENCONTRAM NO ANEXO A.

1 INTRODUÇÃO

No cenário educacional contemporâneo, observa-se uma valorização crescente de práticas pedagógicas inovadoras que extrapolam os limites da sala de aula tradicional, promovendo uma aprendizagem mais ativa, contextualizada e significativa. Essa perspectiva está de acordo com os ideais de Freire (2003), para quem a escola deve ser compreendida como um espaço de troca, formação crítica e construção coletiva do conhecimento, em que docentes e discentes interagem de forma dialógica e transformadora.

Segundo Freire (2003, p. 52), “o papel do professor e da professora é ajudar o aluno e a aluna a descobrirem que dentro das dificuldades há um momento de prazer, de alegria”. Tal afirmação reforça a necessidade de uma educação que vá além da mera transmissão de conteúdos, voltada para a formação de sujeitos autônomos, críticos e reflexivos. Nesse sentido, a escola deve funcionar como um ambiente propício à vivência de experiências significativas, em que o professor atue como mediador de aprendizagens que despertem a curiosidade, o pensamento crítico e o prazer em aprender.

Nesse contexto, destaca-se o turismo pedagógico como estratégia educacional que busca potencializar o processo de ensino-aprendizagem por meio da vivência, da observação e da interação com o mundo real. Para Rubim (2010), o turismo, quando inserido no contexto escolar, representa uma ferramenta capaz de ampliar a consciência crítica dos estudantes e fortalecer os vínculos entre o conteúdo escolar e a realidade vivida pelos discentes.

De acordo com Cardoso (2012), o turismo pedagógico pode ser definido como uma metodologia que possibilita o contato direto do estudante com os conteúdos abordados em sala de aula por meio de vivências que favorecem a aprendizagem ativa e a construção do conhecimento de forma interdisciplinar. Para o autor, essa prática amplia os horizontes educacionais ao integrar a dimensão cognitiva com aspectos culturais, sociais e emocionais, promovendo a compreensão crítica do meio (Cardoso, 2012)

Para que o turismo pedagógico seja efetivamente incorporado como prática significativa, é essencial que os professores compreendam seu valor formativo e estejam preparados para aplicá-lo de forma planejada e articulada ao currículo escolar. A atuação docente, nesse processo, é elemento central, visto que o professor é o principal responsável por integrar teoria e prática, conteúdo e experiência, de maneira coerente com os objetivos educacionais.

Diante disso, torna-se relevante compreender como os professores da educação básica percebem e aplicam o turismo pedagógico em seu cotidiano. A partir da análise dessas percepções e práticas, é possível identificar aproximações e distanciamentos em relação aos fundamentos teóricos que sustentam essa proposta, contribuindo para uma reflexão crítica sobre sua implementação na educação básica. Conforme destaca Rubim

(2010), ao aproximar os conteúdos escolares das experiências em campo, o turismo pedagógico oferece aos estudantes uma aprendizagem mais atrativa, harmoniosa e efetiva.

A escolha pela educação básica como foco deste estudo justifica-se pela importância dessa etapa no processo de formação integral dos indivíduos, abrangendo o ensino fundamental e o ensino médio. Essa fase é responsável pela consolidação das competências cognitivas, emocionais e sociais dos estudantes, sendo decisiva para sua formação cidadã e inserção crítica na sociedade. Segundo a Base Nacional Comum Curricular, a educação básica deve assegurar “o desenvolvimento integral dos estudantes e sua formação para o exercício da cidadania e para o mundo do trabalho” (Brasil, 2018).

Além disso, diante das demandas contemporâneas por práticas pedagógicas interdisciplinares e integradoras, torna-se necessário considerar propostas que ampliem os horizontes educacionais e promovam o engajamento dos discentes. O turismo pedagógico, ao unir elementos educativos e lúdicos, apresenta-se como uma alternativa metodológica que favorece o envolvimento dos estudantes, a contextualização dos saberes e o desenvolvimento integral. Como afirma Vinha (2005, p. 29), “o turismo pedagógico pode ser um instrumento significativo no processo de ensino e aprendizagem, por proporcionar vivências que articulam conhecimento, sensibilidade e participação ativa dos alunos”. Ainda segundo Vinha (2005), essa abordagem permite a ampliação do repertório cultural dos alunos, incentivando a socialização e o fortalecimento das aprendizagens construídas.

Neste contexto, compreender as percepções e práticas docentes sobre o turismo pedagógico na educação básica é fundamental para explorar seu potencial como instrumento de transformação educacional. Diante desse cenário, este estudo propõe como pergunta norteadora: Qual a percepção de docentes da educação básica sobre o turismo pedagógico?

A investigação tem como objetivo geral compreender as percepções dos docentes da educação básica sobre o turismo pedagógico. Para atender ao objetivo geral, buscou-se identificar como o turismo pedagógico é aplicado no cotidiano das práticas escolares; entender o conhecimento prévio dos professores sobre o tema; identificar ações educativas desenvolvidas nesse contexto; e avaliar possíveis lacunas entre as percepções docentes e as abordagens conceituais presentes na literatura acadêmica, destacando os principais desafios e oportunidades.

O estudo foi realizado em uma unidade de ensino de grande porte, localizada no município de Paulista, Pernambuco, que atende estudantes do 6º ano do ensino fundamental até o 3º ano do ensino médio. A instituição é reconhecida por sua estrutura física abrangente, corpo docente qualificado e envolvimento com projetos educativos que buscam ir além da sala de aula tradicional. A escolha por essa escola justifica-se pela diversidade do seu público estudantil e pelo potencial de vivência de práticas pedagógicas inovadoras, como o turismo pedagógico, em diferentes faixas etárias e etapas do desenvolvimento escolar.

A importância desta pesquisa está na possibilidade de contribuir com subsídios teóricos e práticos para a valorização do turismo pedagógico como estratégia de ensino-aprendizagem. Ao evidenciar a percepção dos professores e suas experiências pedagógicas com essa prática, o estudo pretende fomentar reflexões que incentivem o uso de metodologias mais dinâmicas, interdisciplinares e conectadas à realidade dos estudantes. Dessa forma, espera-se colaborar com o aprimoramento das ações docentes,

fortalecendo a proposta de uma educação mais significativa, crítica e transformadora, alinhada às demandas contemporâneas do cenário educacional.

2 REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 O Turismo Pedagógico como Prática Educacional

O turismo pedagógico pode ser compreendido como uma prática educacional que articula teoria e prática por meio de atividades realizadas fora da sala de aula, com intencionalidade educativa e alinhamento ao currículo escolar. Segundo Cardoso e Maria (2019), trata-se de uma alternativa que integra os conteúdos escolares à vivência concreta dos estudantes em diferentes territórios, promovendo a interdisciplinaridade e o desenvolvimento de competências cognitivas, sociais e culturais.

Para Valduga e Fernandes (2023), o turismo pedagógico constitui-se como uma práxis transdisciplinar entre educação e turismo, rompendo com modelos fragmentados de ensino ao articular diferentes áreas do saber e favorecer o desenvolvimento integral do aluno. Essa prática permite ao estudante vivenciar experiências formativas que ampliam sua visão de mundo, estimulam a reflexão crítica, fortalecem os vínculos com o espaço vivido e promovem aprendizagens significativas a partir da imersão em contextos reais e diversos. Ao integrar o conhecimento acadêmico às experiências práticas, o turismo pedagógico configura-se como uma ferramenta potente para despertar a autonomia, o protagonismo juvenil e o engajamento nos processos educativos. Alinhado às propostas pedagógicas que valorizam uma aprendizagem ativa, contextualizada e significativa, o turismo pedagógico contribui efetivamente para a formação integral dos estudantes.

Nesse sentido, compreender o turismo pedagógico como uma práxis pedagógica implica reconhecê-lo como parte de processos educativos em realização, historicamente situados no interior de uma determinada cultura, organizados de forma intencional por instituições socialmente designadas para esse fim. Tais processos envolvem práticas de todos e de cada um dos sujeitos na construção do conhecimento necessário à atuação social, técnica e tecnológica.

Para Souza (2012), a pedagogia, enquanto campo do saber que toma como objeto o fenômeno social da formação humana, a Educação, constitui uma reflexão e, consequentemente, uma teoria dos problemas socioeducacionais, de suas possibilidades e limites, bem como das exigências que devem ser enfrentadas na prática educativa, ou mais especificamente, na práxis pedagógica.

Essa, por sua vez, é compreendida como a prática educativa planejada e intencionalmente realizada pelos sujeitos, tendo como base a articulação entre teoria e prática e o compromisso com a transformação social. Ao incorporar essa concepção, o turismo pedagógico ultrapassa a lógica de atividade extracurricular, assumindo o papel de experiência educativa crítica, significativa e transformadora.

Compreender o turismo pedagógico como uma práxis pedagógica também exige o reconhecimento de que essa prática se concretiza como uma ação educativa planejada, coletiva e intencional, que articula teoria e prática com base em objetivos formativos claros. Nesse sentido, Souza (2012) contribui para o entendimento mais aprofundado do conceito ao afirmar que se encara a práxis pedagógica como uma ação coletiva, argumentada e realizada propositadamente para garantir a realização de determinados objetivos da educação e da finalidade educativa explicitamente assumida pelos sujeitos que conformam a instituição formadora. Para o autor, a instituição não se reduz à soma

dos indivíduos que a compõem, mas constitui uma síntese entre sujeitos e estruturas sociais (Souza, 2012). Assim, a prática pedagógica é compreendida como uma práxis que integra diferentes dimensões: docente, discente, gestora e epistemológica, todas permeadas por intencionalidades explícitas e afetos, e voltadas à formação humana em sentido amplo.

Segundo Souza (2012), essa ação coletiva organizada, como parte do fenômeno social da educação, busca garantir condições subjetivas e objetivas de crescimento humano – inclusive sua profissionalização, desde que isso contribua para a humanização do sujeito. Quando desconsidera essa dimensão, tal prática não pode ser entendida como educação. Ao trazer essas contribuições, reforça-se que o turismo pedagógico, ao ser institucionalizado como ação educativa, deve ser compreendido dentro dessa lógica de práxis crítica e reflexiva, promovendo não apenas o ensino de conteúdos, mas a formação integral dos sujeitos em contextos concretos e culturalmente situados.

Como também afirma Bonfim (2010, p. 2), “o turismo pedagógico pode se tornar uma ferramenta educativa eficaz ao permitir que o aluno se relacione com o mundo e com os conteúdos escolares de forma concreta e sensível”. Essa afirmação destaca a importância de aproximar o aprendizado da realidade vivida pelo estudante, possibilitando uma conexão mais profunda e significativa entre o conhecimento teórico e as experiências práticas. Por meio do turismo pedagógico, os alunos têm a oportunidade de explorar, observar e interagir diretamente com contextos culturais, históricos, sociais e ambientais, o que enriquece o processo de aprendizagem e torna os conteúdos escolares mais palpáveis e relevantes para a vida cotidiana (Cardoso, 2010; Valduga & Fernandes, 2015).

Essa prática pedagógica, portanto, não se limita a um mero deslocamento físico, mas configura-se como uma estratégia que promove uma aprendizagem ativa e crítica, na qual o estudante é chamado a refletir sobre suas experiências e a construir seu próprio saber. Ela dialoga diretamente com os princípios freirianos de uma educação libertadora, que reconhece o estudante como sujeito ativo do conhecimento e defende a interação com a realidade como base fundamental para a construção crítica do saber. Freire (2003, p. 47) reforça essa concepção ao afirmar que “ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção”, ressaltando o papel do educador como mediador que deve estimular a autonomia, o protagonismo e o pensamento crítico do aluno.

Além disso, autores como Cardoso e Maria (2014) defendem o turismo pedagógico como uma alternativa viável para a integração curricular, pois possibilita o desenvolvimento de atividades interdisciplinares que conectam teoria e prática. Valduga e Fernandes (2015) também reforçam que essa prática representa uma práxis transdisciplinar, ao articular saberes da pedagogia e do turismo, ampliando a dimensão educativa da experiência turística.

O turismo pedagógico representa, assim, uma prática educativa que transcende o ensino tradicional, ao proporcionar situações concretas nas quais o estudante pode vivenciar, questionar e ressignificar os conteúdos abordados em sala de aula. Tal abordagem contribui para a formação de cidadãos mais conscientes, críticos e engajados com seu entorno social e cultural, alinhando-se com a visão freiriana de uma educação que emancipa e liberta por meio do conhecimento ativo e dialógico. Assim, essa prática promove não apenas a aquisição de informações, mas também a construção de valores e atitudes que favorecem o desenvolvimento integral do indivíduo (Freire & Horton, 2003).

Nesse sentido, Freire (2003, p. 25) argumenta que “não há saber mais ou saber menos: há saberes diferentes”, ressaltando a importância de reconhecer a pluralidade de conhecimentos e experiências que cada indivíduo traz para o processo educativo. Essa valorização dos saberes diversos reforça a necessidade de uma educação que não se limite à transmissão unilateral de informações, mas que se abra para o diálogo e para a construção coletiva do conhecimento. O turismo pedagógico, nesse contexto, surge como uma prática capaz de enriquecer o aprendizado, pois permite que os estudantes vivenciem diferentes realidades e perspectivas, ampliando seu repertório cultural e intelectual (Matos, 2012; Ludka & Lima, 2022).

Além disso, o turismo pedagógico contribui de maneira significativa para a democratização do acesso a bens culturais e patrimoniais, que muitas vezes estão restritos a determinados grupos sociais. Ao levar os alunos para conhecer museus, sítios históricos, espaços naturais e centros culturais, essa prática promove a equidade educacional, possibilitando que estudantes de diferentes origens sociais tenham acesso a experiências enriquecedoras que potencializam seu desenvolvimento acadêmico e pessoal (Rubim, 2010; Gomes, Mota & Perinotto, 2012). Essa ampliação do acesso cultural é fundamental para combater desigualdades e fortalecer a inclusão social por meio da educação.

Ao inserir os alunos em contextos reais de aprendizagem que ultrapassam o ambiente escolar tradicional, o turismo pedagógico oferece uma oportunidade única para que os estudantes estabeleçam conexões concretas entre o conteúdo curricular e o mundo que os cerca. Essa imersão em ambientes diversos favorece a compreensão crítica da realidade, estimulando a reflexão sobre aspectos históricos, sociais, ambientais e culturais, além de despertar o interesse e a motivação pelo aprendizado. Portanto, ao promover vivências práticas e contextualizadas, o turismo pedagógico configura-se como um importante instrumento para a formação integral dos alunos, alinhado às demandas de uma educação que busca ser inclusiva, significativa e transformadora (Vinha, 2015).

Ao permitir que os estudantes estabeleçam conexões entre teoria e prática, entre escola e sociedade, essa proposta fortalece o papel da educação como agente de transformação social e favorece o desenvolvimento de competências socioemocionais, como empatia, cooperação e respeito à diversidade. Assim, essa prática se apresenta como uma importante aliada na construção de uma educação mais dinâmica, reflexiva e transformadora.

A articulação entre turismo e educação apresenta, assim, um forte potencial formativo e transformador, pois estimula o desenvolvimento de múltiplas dimensões do aprendizado, como o pensamento crítico, a autonomia, a interdisciplinaridade e o senso de pertencimento dos estudantes. Essa abordagem pedagógica amplia o horizonte do aluno, promovendo um envolvimento ativo e reflexivo com o mundo que o cerca, ao invés de limitar o processo de ensino-aprendizagem ao ambiente restrito da sala de aula. Ao proporcionar vivências fora do espaço escolar tradicional, o turismo pedagógico cria oportunidades únicas para que os alunos se aproximem de diferentes contextos sociais, culturais e ambientais, o que enriquece significativamente a compreensão dos conteúdos escolares, além de ampliar sua visão de mundo e sua capacidade de interpretar a realidade sob múltiplas perspectivas (Schram & Carvalho, 2009).

De acordo com Silva e Lima (2021, p. 14), “as visitas técnicas com foco pedagógico permitem o diálogo entre os saberes escolares e as realidades vivenciadas, incentivando a aprendizagem de maneira prazerosa e conectada ao cotidiano dos alunos”. Essa conexão direta entre teoria e prática não favorece somente o aprendizado

cognitivo, mas também impulsiona o desenvolvimento das competências emocionais e sociais dos estudantes. Ao vivenciar experiências concretas e reais, os alunos passam a perceber o conhecimento como algo vivo, dinâmico e aplicável à sua realidade, rompendo com a visão tradicional de um aprendizado fragmentado e descontextualizado.

Além disso, o contato com diferentes territórios, culturas, e modos de vida estimula os alunos a refletirem profundamente sobre sua própria identidade, seus valores e o papel que desempenham na sociedade. Esse processo de reflexão contribui para o fortalecimento de valores essenciais como empatia, respeito à diversidade cultural e social, além de fomentar o compromisso ético e coletivo, imprescindíveis para a formação de cidadãos conscientes e participativos. Nesse sentido, o turismo pedagógico ultrapassa a função meramente informativa e recreativa para se constituir como uma prática educativa potente e transformadora, capaz de articular conteúdos curriculares com experiências concretas e contextualizadas. (Freire, 1996; Kolb, 1984; Valduga; Fernandes, 2023).

O turismo pedagógico mostra-se como uma prática que pode enriquecer a experiência educativa, ampliando a conexão entre teoria e prática e favorecendo aprendizagens mais contextualizadas. Embora não seja, por si só, capaz de transformar integralmente o processo de ensino, contribui de forma significativa para uma formação mais holística do estudante, estimulando a reflexão crítica, o contato com diferentes realidades e o fortalecimento de vínculos com a comunidade e o território.

2.2 A Aprendizagem Experiencial e os Espaços Não Formais

No campo do turismo educacional, uma das principais bases teóricas que sustentam o turismo pedagógico é a teoria da aprendizagem experiencial. Segundo Kolb (1984, p. 38), “aprender é o processo pelo qual o conhecimento é criado por meio da transformação da experiência”. Essa perspectiva valoriza a vivência direta do estudante como base para a construção do saber, integrando ação, reflexão e contextualização do conhecimento, elementos essenciais para uma aprendizagem significativa e duradoura.

Nessa abordagem, o estudante deixa de ser um receptor passivo e assume o papel de protagonista do processo educativo, construindo saberes por meio da interação com o mundo real. Para Pelizzaro (2010, p. 7), “o ato de aprender ocorre quando o sujeito é exposto a situações reais que exigem a aplicação de saberes, promovendo a reflexão e a reconstrução do conhecimento”. Essa concepção está em consonância com a proposta de uma educação libertadora, defendida por Freire (2003), que vê no contato com a realidade concreta uma via privilegiada para o desenvolvimento da consciência crítica dos sujeitos.

Além disso, a aprendizagem experiencial potencializa a interdisciplinaridade ao permitir que os conteúdos escolares sejam abordados em contextos diversos e reais. Como destacam Gomes, Mota e Perinotto (2012), as experiências fora da sala de aula, como visitas a centros históricos, parques e museus, promovem uma educação integral e significativa, ao mesmo tempo em que estimulam o pensamento crítico, a participação social e o envolvimento afetivo dos alunos com o processo de aprendizagem.

Nesse sentido, os espaços não formais de aprendizagem se mostram fundamentais na construção de saberes que dialogam com o cotidiano e com a realidade dos estudantes. Bisognin (2010, p. 9) ressalta que “os espaços não formais, como museus e sítios históricos, devem ser valorizados como ambientes de aprendizagem, pois oportunizam vivências significativas e transformadoras”. Esses ambientes

educativos apresentam características únicas: ao romper com a rigidez do espaço escolar tradicional, criam oportunidades de aprendizado que estimulam os sentidos, despertam o interesse e promovem a participação ativa dos estudantes, favorecendo a formação de um sujeito crítico e sensível às questões socioculturais.

Rubim (2010) reforça que os espaços museológicos, por exemplo, não devem ser vistos apenas como locais de visita, mas como recursos didáticos que possibilitam a apropriação do conhecimento histórico e cultural por meio de uma mediação pedagógica intencional. O turismo pedagógico nesses contextos estimula a construção de uma memória coletiva, o reconhecimento da diversidade cultural e o respeito à identidade dos diferentes grupos sociais, elementos indispensáveis para uma educação cidadã e emancipadora.

A aprendizagem experiencial nesses espaços permite uma abordagem pedagógica dinâmica, em que o aluno vivencia o conhecimento de forma concreta, relacionando-o com sua própria realidade. Como enfatizam Cardoso e Maria (2021), ao integrar teoria e prática, essas vivências fortalecem os vínculos entre os conteúdos curriculares e o contexto em que o aluno está inserido, tornando o aprendizado mais coerente, prazeroso e relevante.

Para Matos (2012), o estudo do meio como estratégia didático-pedagógica insere os alunos em práticas de exploração, investigação e análise do território, contribuindo não apenas para a assimilação dos conteúdos escolares, mas também para o desenvolvimento da autonomia e da capacidade crítica. Ludka e Lima (2022), ao relatarem experiências aplicadas ao ensino de geografia, demonstram como o turismo pedagógico fortalece a compreensão espacial e social, promovendo uma aprendizagem mais engajada e reflexiva.

A vivência proporcionada por esses espaços também atua no desenvolvimento das habilidades socioemocionais dos estudantes. Segundo Valduga e Fernandes (2023), o turismo pedagógico, ao articular turismo e pedagogia de forma transdisciplinar, oferece experiências educativas que vão além da assimilação de conteúdos, promovendo a formação ética, cultural e cidadã dos alunos. Os autores defendem que essa prática possibilita uma aprendizagem sensível, integral e conectada à realidade, elementos indispensáveis para o desenvolvimento de uma postura crítica diante dos desafios da sociedade contemporânea.

Portanto, ao ampliar os cenários de aprendizagem e ao valorizar o envolvimento ativo do estudante, o turismo pedagógico fundamentado na aprendizagem experiencial constitui-se como uma metodologia relevante e significativa. Ele não apenas enriquece o processo de ensino-aprendizagem, mas também promove uma educação mais conectada com a realidade, com os valores democráticos e com as necessidades formativas dos sujeitos contemporâneos. Dessa forma, reafirma-se como um recurso metodológico eficaz para construir saberes contextualizados, dinâmicos e transformadores, capazes de contribuir para a formação de sujeitos críticos, autônomos e participativos (Freire, 1996; Bonfim, 2010; Valduga; Fernandes, 2023).

3 METODOLOGIA

A presente pesquisa configurou-se como um estudo qualitativo de caráter descritivo, desenvolvido por meio de pesquisa bibliográfica e pesquisa de campo, cujo enfoque principal foi compreender as percepções, experiências e práticas dos docentes da educação básica em relação ao turismo pedagógico. A opção pela abordagem

qualitativa justifica-se pela sua capacidade de captar as nuances, significados e complexidades das ações humanas no contexto educacional, especialmente quando o interesse está centrado em entender os processos subjetivos, as crenças e as interpretações dos sujeitos envolvidos (Bogdan; Biklen, 1994). Diferentemente de métodos quantitativos, que priorizam a mensuração e a generalização, a pesquisa qualitativa valoriza a riqueza dos dados e o contexto em que estavam inseridos, sendo, portanto, a abordagem mais adequada para este estudo.

Para a coleta dos dados, foram selecionadas as técnicas de grupo focal e entrevistas individuais.

O grupo focal é um método amplamente reconhecido por sua eficácia em promover discussões coletivas em torno de temas específicos, permitindo o intercâmbio de ideias, percepções e experiências entre os participantes (Gatti, 2005). Essa técnica proporcionou um ambiente de interação social que favoreceu a manifestação espontânea dos envolvidos, estimulando a construção coletiva do conhecimento por meio do diálogo. Além disso, essa técnica possibilitou a identificação de consensos, controvérsias e diversas perspectivas sobre o objeto investigado, enriquecendo a análise e ampliando a compreensão do fenômeno. A escolha do grupo focal mostrou-se adequada ao contexto educacional, pois possibilitou revelar práticas pedagógicas e valores compartilhados ou divergentes entre os profissionais da educação.

Por se tratar de uma pesquisa qualitativa, torna-se relevante destacar que o pesquisador atua como docente na instituição investigada, o que contribuiu para a escolha da escola pelo critério de acessibilidade. Essa condição favoreceu o acesso aos participantes e à realidade escolar, permitindo maior aproximação com o campo empírico e viabilizando a coleta de dados de forma mais efetiva. Além disso, a identidade profissional do pesquisador como professor possibilitou a construção de um ambiente de confiança e abertura durante as entrevistas e o grupo focal, estimulando os docentes a compartilharem suas percepções e experiências de maneira mais espontânea e aprofundada.

No momento da aplicação da pesquisa, houve dificuldade em reunir todos os professores simultaneamente, em virtude de suas diferentes cargas horárias e compromissos institucionais. Diante disso, o grupo focal foi realizado com sete dos doze professores participantes, enquanto os demais, cinco docentes, foram entrevistados individualmente.

O grupo focal e as entrevistas individuais foram realizados com um conjunto representativo de professores que atuam em uma escola de grande porte, situada no município de Paulista, estado de Pernambuco. A instituição escolhida possui mais de 70 anos de atuação na educação básica, sendo reconhecida pela sua tradição e envolvimento com práticas pedagógicas inovadoras. Atualmente, a escola atende, em média, 1.200 alunos distribuídos nos turnos da manhã e da tarde, abrangendo turmas do 6º ano do ensino fundamental ao 3º ano do ensino médio. O corpo docente é composto por 27 professores, que lecionam em diversas áreas do conhecimento e em diferentes etapas da educação básica. Os sujeitos da pesquisa constituem uma amostra por conveniência, definida a partir de uma reunião presencial com o corpo docente da escola.

O grupo focal e as entrevistas aconteceram no dia 27 de junho de 2025, tendo o grupo focal a duração de quarenta minutos e as entrevistas de quinze minutos em média. Essa combinação de técnicas permitiu uma escuta mais ampla e aprofundada, respeitando a disponibilidade dos participantes e garantindo a diversidade das percepções analisadas.

Dos 27 professores que atuam na instituição, 12 afirmaram já ter vivenciado e realizado atividades relacionadas ao turismo pedagógico e aceitaram participar da pesquisa. Esses 12 docentes representam aproximadamente 44,44% do total de professores da escola. Essa amostra foi considerada significativa para a pesquisa, pois possibilitou a coleta de percepções e experiências reais sobre o tema, com base em vivências concretas no contexto escolar.

Durante esse encontro, foi realizado um questionamento prévio no qual os professores foram convidados a indicar se já haviam realizado alguma atividade relacionada ao turismo pedagógico. Com base nas respostas, foram identificados os docentes que possuíam experiências com essa prática, os quais doze participaram da etapa de coleta de dados.

A seleção dos participantes considerou critérios específicos para garantir a heterogeneidade e a representatividade do grupo, incluindo diferentes áreas de conhecimento, tempo de experiência profissional e envolvimento prévio com práticas inovadoras, como o turismo pedagógico. A participação dos professores ocorreu de forma voluntária, sendo convidados aqueles que indicaram já ter realizado alguma atividade pedagógica envolvendo o turismo pedagógico. Tal diversidade e critério de seleção contribuíram para a geração de dados ricos e multifacetados, permitindo captar as múltiplas dimensões da temática investigada.

Para orientar a dinâmica do grupo focal e entrevista individual, foi elaborado um roteiro semiestruturado de dez perguntas abertas, cuidadosamente alinhado aos objetivos da pesquisa. Esse roteiro teve como objetivo principal conduzir a discussão, assegurando que os temas centrais fossem abordados, ao mesmo tempo em que possibilitou a flexibilidade necessária para que os participantes explorassem questões relevantes que surgissem espontaneamente durante a conversa.

A sessão do grupo focal e as entrevistas individuais foram registradas em áudio, com a autorização prévia dos participantes, para assegurar a fidelidade na captura das informações e possibilitar a transcrição detalhada dos diálogos. A análise dos dados foi realizada utilizando a técnica de análise de conteúdo proposta por Bardin (2011), que consiste na identificação, categorização e interpretação dos conteúdos emergentes das falas dos docentes. Esse processo permitiu organizar os dados em categorias temáticas, de modo a dialogar diretamente com os objetivos da pesquisa e facilitar a compreensão das percepções, práticas e desafios relacionados ao turismo pedagógico na educação básica. As categorias emergentes foram: (1) concepções de turismo pedagógico; (2) práticas e experiências desenvolvidas; (3) desafios e limitações para a implementação; e (4) propostas e possibilidades de fortalecimento dessa prática. Essa organização possibilitou estruturar a análise de forma sistemática e crítica, contemplando tanto os pontos de convergência quanto às contradições presentes nos discursos dos docentes. A análise temática possibilitou ainda uma interpretação crítica, que contempla as nuances e as contradições presentes nos discursos, enriquecendo o resultado do estudo.

Além dos aspectos técnicos e analíticos, a pesquisa observou os princípios éticos aplicáveis, garantindo que os direitos dos participantes sejam plenamente respeitados. Isso incluiu o esclarecimento sobre o propósito da pesquisa, a garantia de confidencialidade, o direito de desistir a qualquer momento, e a utilização responsável dos dados coletados. Tais cuidados foram fundamentais para promover um ambiente de confiança, que favorecesse a expressão autêntica dos professores e a qualidade das informações obtidas.

No desenvolvimento deste trabalho, a inteligência artificial foi empregada exclusivamente como ferramenta de apoio, com a finalidade de realizar revisão

ortográfica e contribuir para o aprimoramento da clareza e da coesão do texto. Ressalta-se que todas as ideias, análises, interpretações e conclusões apresentadas são de autoria própria do pesquisador, não havendo interferência da IA na construção do conhecimento ou na argumentação científica do estudo.

4 ANÁLISE DOS DADOS

4.1 O Conhecimento Prévio dos Professores sobre o Tema Turismo Pedagógico e a Mediação Docente nas Práticas

Para a análise de dados, a pesquisa contou com a participação de quatro docentes das áreas de Ciências Humanas, três de Ciências da Natureza, três de Matemática e dois de Linguagens. Em relação ao tempo de atuação no magistério, três professores possuíam entre um e três anos de docência, quatro entre quatro e cinco anos, dois entre seis e dez anos, e três tinham mais de dez anos de experiência. A análise dos dados revela que o tempo de magistério influenciou de maneira sutil, mas relevante, o modo como os docentes percebem e aplicam o turismo pedagógico em suas práticas. Professores com menor tempo de atuação, especialmente aqueles com até três anos de docência, demonstraram maior insegurança quanto ao planejamento e à mediação pedagógica das atividades externas, ainda que expressassem entusiasmo com a possibilidade de inovar. Já os docentes com mais tempo de carreira, especialmente os com mais de dez anos, tendem a apresentar uma visão mais crítica e estruturada sobre o tema, destacando tanto seu potencial formativo quanto os desafios práticos enfrentados. Esses professores também demonstraram maior familiaridade com a articulação entre os conteúdos curriculares e os espaços visitados, mesmo que, em muitos casos, tenham aprendido a fazê-lo de forma empírica. Assim, observa-se que a experiência docente contribui para uma compreensão mais ampla do turismo pedagógico como prática educativa, embora a falta de formação específica sobre o tema afete todos os grupos, independentemente do tempo de carreira.

As perguntas foram formuladas para provocar reflexões sobre o conhecimento dos docentes acerca do turismo pedagógico, as experiências de aplicação dessa prática em suas aulas, as dificuldades enfrentadas, os benefícios percebidos, e as necessidades de formação para aprimorar sua utilização. Antes da sessão, os professores participantes receberam informações claras sobre os objetivos do estudo, a voluntariedade da participação, o sigilo das informações compartilhadas e os procedimentos para garantir o anonimato, respeitando todas as normas éticas previstas para pesquisas com seres humanos.

A análise detalhada das entrevistas realizadas com os docentes revela, de maneira significativa, uma lacuna em relação ao conhecimento formal e aprofundado acerca do turismo pedagógico. Observa-se que a maioria dos professores nunca recebeu uma formação específica sobre o tema, seja em sua graduação, em cursos de formação continuada ou mesmo em capacitações institucionais. Este aspecto é enfatizado de forma recorrente nas falas dos entrevistados, que destacam que o turismo pedagógico é muitas vezes interpretado como sinônimo de passeio escolar ou excursão, sem a devida compreensão de sua potencialidade educativa e de suas bases teóricas.

Tal constatação dialoga diretamente com as discussões de Cardoso (2021) e Bonfim (2010), que afirmam que o turismo pedagógico, embora reconhecido academicamente como um recurso importante para o ensino, permanece marginalizado nos currículos de formação docente, o que dificulta sua incorporação plena nas práticas

escolares. Essa invisibilidade teórica se reflete diretamente nas práticas cotidianas dos professores, que, mesmo quando realizam saídas de campo ou atividades externas, não as reconhecem como ações vinculadas a uma abordagem pedagógica específica. O entrevistado 1 exemplificou esse cenário ao afirmar: “A gente acaba praticando às vezes, mas sem saber muitas vezes o que é o conceito, né?”

Essa ausência de um conhecimento estruturado e sistematizado contribui para que as atividades vinculadas ao turismo pedagógico sejam implementadas de forma intuitiva, fragmentada e isolada, dependendo principalmente da disposição individual do professor em organizar tais ações. A falta de respaldo institucional e pedagógico adequado faz com que essas iniciativas sejam vistas, tanto pelos docentes quanto pelos alunos, como “simples eventos recreativos ou passeios sem uma intencionalidade educativa clara”, como afirma o entrevistado 2.

Esse distanciamento entre a prática cotidiana e as bases teóricas é um problema grave que limita o potencial transformador do turismo pedagógico, reduzindo-o a uma experiência esporádica e muitas vezes desarticulada do currículo formal. Além disso, as entrevistas também apontaram para a falta de clareza conceitual dos docentes, que frequentemente confundem o turismo pedagógico com outras práticas externas, como visitas técnicas ou excursões culturais, sem reconhecer que o turismo pedagógico requer planejamento pedagógico, objetivos educacionais definidos e um processo reflexivo que envolva toda a comunidade escolar. O entrevistado 3 ressaltou: “Na prática, a gente faz, mas sem saber. Para mim era só uma visita, nunca pensei que poderia ter um nome, uma teoria por trás disso.”

Essa percepção limitada dificulta o desenvolvimento de práticas que promovam a aprendizagem significativa e a construção de saberes críticos, conforme destacado por Bisognin e Pelizzaro (2022), que ressaltam a importância do turismo pedagógico como um meio de ampliar o olhar dos estudantes sobre o mundo, estimulando a reflexão crítica, a construção da cidadania e o desenvolvimento de competências socioemocionais.

Uma fala particularmente reveladora nesse sentido foi a do entrevistado 4 que, ao refletir sobre a ausência do tema em sua formação, relatou: “Na faculdade não teve algo assim voltado para isso, então ficou muito raso, tipo ‘vamos tirar os meninos da sala’, mas sem saber o porquê pedagógico de verdade.”

Essa fala evidencia o quanto o turismo pedagógico ainda é compreendido por muitos profissionais como uma atividade de caráter lúdico ou recreativo, sem o devido embasamento didático-pedagógico que lhe confere sentido educativo.

Entre os desafios relatados, destacam-se a falta de apoio institucional, tanto em termos de recursos financeiros quanto de orientações pedagógicas, e a sobrecarga do docente, que frequentemente acumula as funções de planejamento, organização logística e execução das atividades. O entrevistado 5 desabafou nesse sentido: “É tudo por nossa conta. A escola até apoia, mas quem organiza tudo é o professor. E aí fica pesado. A gente não tem formação, e ainda tem que fazer tudo.”

Essa sobrecarga gera um desgaste que desestimula a continuidade e a sistematização das práticas, configurando uma barreira relevante para a consolidação do turismo pedagógico como estratégia educativa regular. Esse panorama é corroborado pelos estudos de Valduga e Fernandes (2020), que defendem a necessidade de políticas públicas educacionais que priorizem a formação continuada dos professores e a construção de uma cultura escolar que valorize e incentive o turismo pedagógico.

Outro ponto relevante é a ausência de diálogo entre os conteúdos curriculares tradicionais e as práticas externas propostas, o que reforça a percepção de que o turismo

pedagógico está desconectado do planejamento pedagógico formal. A BNCC (Brasil, 2018) reforça a necessidade de práticas integradas e contextualizadas que potencializem o aprendizado, mas a implementação disso na prática depende diretamente da capacitação e do entendimento dos professores.

Dez dos doze docentes entrevistados afirmaram que, em sua formação inicial, não receberam orientações sobre como integrar teoria e prática por meio de atividades externas, o que evidencia a carência de preparo pedagógico voltado à interdisciplinaridade e ao planejamento de experiências educativas. O entrevistado 5 reforça essa percepção ao declarar: “Falta mesmo é um preparo da gente, um curso, uma formação que explique o que é isso, como planejar. A gente vai no “improviso”. Essa fala evidencia a necessidade de formação que articule conteúdos de diferentes áreas e forneça estratégias de planejamento para o desenvolvimento de atividades externas significativas.

Dessa forma, muitos docentes não reconhecem o valor pedagógico das experiências que organizam, o que compromete o potencial educativo da ação. Nesse sentido, Freire (2003) destaca que a educação crítica e emancipatória exige práticas pedagógicas que vão além do espaço físico da sala de aula. A partir dessa perspectiva, o turismo pedagógico pode ser compreendido como uma ferramenta que aproxima os estudantes da realidade social e cultural, potencializando sua autonomia e protagonismo.

O papel do professor é fundamental para que o turismo pedagógico se realize de maneira eficaz e significativa, pois é por meio de sua mediação que as experiências externas ganham sentido pedagógico e potencial transformador. Gomes, Mota e Perinotto (2012, p. 3) ressaltam que “o educador precisa assumir uma postura de mediador e organizador das atividades, conduzindo a relação entre o conteúdo curricular e os espaços visitados”.

Ao abordar essa mediação, os relatos dos professores reforçam a importância do envolvimento docente nas etapas de planejamento, execução e avaliação dessas atividades. Conforme declarou o entrevistado 6, professor da área de Linguagens:

Eu como professor de português vou falar do teatro, que foi numa escola de bairro aqui em Paulista. Muitos estudantes, o que para a gente é uma besteira, para eles é, sabe, o ápice. [...] Foi o espetáculo que tinha, foi a Hora da Estrela e um trecho de Iracema. E os meninos ficaram encantados. Um deles até chorou quando entrou no teatro, porque era o sonho dele. Isso mexeu muito comigo. E aí a gente conversou depois sobre a peça, e eles começaram a perceber coisas do conteúdo que viram em sala, como figura de linguagem, intertextualidade, e isso fez todo sentido para eles. Então, não foi só o teatro, foi a aula fora da sala com conteúdo vivo.

A fala evidencia que o professor, além de ser o responsável pelo planejamento, também atua como articulador entre a experiência concreta e os saberes escolares, reforçando a visão de Bonfim (2010) sobre o turismo pedagógico como prática educativa que requer intencionalidade pedagógica.

Segundo o entrevistado 7, as dificuldades enfrentadas no planejamento da atividade demonstram que o professor muitas vezes precisa assumir sozinho todas as etapas do processo:

Eu sabia que queria levar os meninos, mas estava tudo muito nas minhas costas. A supervisão só dizia ‘vou alugar o ônibus’, mas todo o restante, de conectar o conteúdo com o que íamos ver, foi comigo. A preparação dos alunos, a discussão posterior, tudo isso ficou por minha conta. Aí a gente vai

desanimando, porque sabe a importância, vê o impacto nos alunos, mas o cansaço é enorme.

Essa sobrecarga compromete a continuidade das práticas e contribui para sua realização esporádica. Conforme afirma Bonfim (2010), “é preciso que o turismo pedagógico seja incorporado à rotina escolar com apoio coletivo, e não como esforço isolado de um professor”.

Essa percepção dialoga com Valduga e Fernandes (2019), que apontam o turismo pedagógico como uma prática transdisciplinar que contribui para a formação cidadã e amplia as possibilidades de aprendizagem por meio da vivência concreta.

Por fim, ao ser questionado sobre o papel ideal do professor dentro de uma proposta bem estruturada de turismo pedagógico, o professor 8 respondeu:

No mundo ideal, o professor deveria chegar num passeio já pronto e fazer não esse papel de guia turístico, mas de guia do conteúdo dele com aquela realidade. Mostrar curiosidades, lembrar o que a gente viu em sala e conectar com o que está vendo ali. O professor tem que ser o elo entre o conteúdo e o mundo, não só o responsável por tudo.

Essa fala sintetiza a importância da mediação docente como facilitadora da aprendizagem e confirma a necessidade de institucionalização dessas práticas no currículo escolar. Ao assumir esse papel de ponte entre o conteúdo acadêmico e o mundo real, o professor contribui não apenas para a assimilação dos saberes escolares, mas também para a construção de experiências significativas que impactam a vida dos estudantes de forma duradoura. A institucionalização dessas práticas garantiria um espaço legítimo para o turismo pedagógico dentro da rotina escolar, promovendo a integração entre teoria e prática, e valorizando o protagonismo docente na criação de estratégias inovadoras e inclusivas de ensino.

4.2 As Ações Educativas Desenvolvidas no Contexto do Turismo Pedagógico e as Percepções e Desafios dos Professores

A investigação das experiências relatadas pelos professores demonstra que as ações educativas envolvendo o turismo pedagógico, embora reconhecidas como relevantes, são geralmente pontuais e pouco estruturadas, enfrentando uma série de limitações que comprometem sua eficácia pedagógica. Nas falas dos docentes, percebe-se um esforço individual para viabilizar essas atividades, que geralmente consistem em saídas esporádicas para locais culturais, museus, espaços históricos ou ambientes naturais. Contudo, a maioria dessas experiências não é acompanhada por um planejamento pedagógico que articule os conteúdos curriculares com as vivências externas, o que compromete a aprendizagem e a reflexão crítica.

Ao analisar como os professores compreendem o turismo pedagógico, observam-se aproximações com a concepção de aula de campo enquanto estratégia didática, reforçando a importância da experiência fora da sala de aula como um recurso complementar ao currículo. Conforme destacou o Entrevistado 9:

Turismo pedagógico, na minha concepção, é uma aula extraclasse, uma complementação, uma experiência em outro ambiente, e vivenciar in loco as expectativas que foram construídas em sala. É fazer esse link da teoria com a prática. É contextualizar o que se ensina, para que o aluno veja o conteúdo funcionando no mundo real.

Essa perspectiva demonstra um entendimento próximo ao que apontam Bisognin e Pelizzaro (2021), que defendem o turismo como estratégia de ensino-aprendizagem ativa, integrando teoria e prática em ambientes educativos diversos.

O entrevistado 10 relatou sua experiência ao levar os alunos ao teatro, descrevendo com emoção o impacto causado pela atividade: "Teve um menino que chorou quando entrou no teatro porque não tinha nem coragem de falar para os pais que era o sonho dele.

Esse relato ilustra o potencial transformador do turismo pedagógico, que vai além da aprendizagem de conteúdos escolares, alcançando dimensões afetivas, sociais e culturais. Entretanto, esse potencial nem sempre é explorado de forma sistemática. Em muitos casos, como relata o entrevistado 6, as atividades são organizadas com pouca colaboração institucional: "Tudo estava nas minhas costas. A supervisão dizia: 'vou alugar o ônibus', mas o resto era comigo. Toda a conexão com o conteúdo, com as habilidades... fui eu que tive que pensar sozinha."

Essa fala evidencia a prática fragmentada e solitária que marca muitas das iniciativas docentes. O turismo pedagógico se configura, assim, mais como um esforço pessoal do professor do que como uma estratégia coletiva da escola. Segundo Bonfim (2010) e Valduga e Fernandes (2020), para que o turismo pedagógico seja reconhecido como uma prática pedagógica estruturada, é essencial o envolvimento colaborativo da gestão escolar, dos colegas docentes e da comunidade.

Ao serem questionados sobre o contato com essa temática durante a formação docente, os professores relataram ausência ou experiências isoladas e desarticuladas. Como afirmou o Entrevistado 11:

Não apareceu na minha graduação. Nem de forma direta, nem como planejamento institucional. Lembro de um professor que nos levou ao centro histórico de Olinda, mas foi por iniciativa própria. Era um a mais que ele quis dar. A gente foi, mas ele não nos ensinou como replicar aquilo. Foi uma boa aula, mas não me formou para eu fazer com meus alunos.

O entrevistado 12 complementou essa fala, refletindo sobre a lacuna deixada pelas licenciaturas:

Eu já fiz aula de campo, mas nunca fui formado para isso. A gente aprende na prática, tentando. O curso de pedagogia ainda aborda mais essas questões de vivência e prática, mas em cursos como matemática, física, não tem nada. Então a gente acaba improvisando, sem orientação.

Essa ausência de suporte institucional adequado: financeiro, logístico e pedagógico é recorrente nas falas. Parte dos professores relatou sobrecarga de funções, o que os leva a desistir de repetir as ações mesmo diante de bons resultados com os estudantes. O entrevistado 2 afirmou: "Tenho vontade de fazer de novo, mas sei o trabalho que dá, e aí eu desisto."

Essa desmotivação está diretamente relacionada à falta de apoio, à inexistência de divisão de tarefas e à ausência de reconhecimento formal por parte da gestão escolar. O mesmo docente explicou: "Na faculdade não teve algo assim. Eu queria sair daqui com os meninos, mas tudo ficava raso, como se fosse só um passeio."

Essa fala reforça o argumento de Silva e Lima (2021), que alertam para o risco de que o turismo pedagógico se limite a ações recreativas se não houver embasamento teórico e formação docente voltada para sua aplicação crítica e contextualizada. Esse

dado se alinha ao que afirmam Cardoso e Maria (2019), ao destacarem que a formação docente precisa incluir a articulação entre os conteúdos curriculares e os espaços educativos externos, preparando o professor para atuar pedagogicamente fora da sala de aula.

Apesar dos entraves, os professores reconhecem os ganhos pedagógicos das experiências externas. Ao relatar a reação dos estudantes após a ida ao museu, o entrevistado 4 destacou: "Eles gostaram da conexão do que a gente leu no livro com o que viram no museu. Um deles disse: 'no livro a gente lê de um jeito, mas no museu foi diferente do que eu imaginei.'"

Esse tipo de reflexão mostra como as vivências podem enriquecer a compreensão dos conteúdos e desenvolver o pensamento crítico, desde que mediadas pedagogicamente.

Nas experiências relatadas pelos participantes, observa-se que as atividades externas muitas vezes são realizadas a partir de iniciativas individuais, geralmente sem apoio institucional, o que resulta em sobrecarga e, por vezes, frustração. O entrevistado 4, por exemplo, compartilhou:

Teve um passeio pedagógico para a Oficina de Brennand, numa disciplina de ensino religioso. A proposta era observar os elementos religiosos nas obras. Mas foi uma experiência que a escola encaixou, porque ganhou um transporte por sorteio. Choveu muito, os alunos estavam caóticos, correram, subiram em escada, ameaçaram danificar as obras. Eu fiquei tão nervosa que nunca mais organizei nenhuma saída. Me traumatizou.

A fala do professor revela não apenas a dificuldade em organizar a atividade, mas também a ausência de preparo dos estudantes para esse tipo de vivência, como destaca o Entrevistado 5: "Eles não estão preparados para esse tipo de aula. A gente prepara o aluno para estar dentro da sala, mas para o ambiente externo, a gente não sabe como agir. E eles também não entendem que ali é aula. Acham que estão só passeando."

Sendo assim, os docentes citaram dificuldades estruturais, como custo, transporte e falta de apoio. Segundo o Entrevistado 6:

A gente tem vontade, mas às vezes não tem apoio. Aí você pensa: vou fazer isso tudo sozinho? A escola não ajuda, você fica responsável pelo planejamento, logística, conteúdo, segurança, tudo. E aí cansa. Você pensa duas vezes antes de fazer de novo.

Essa visão é reforçada por Bonfim (2010), que alerta para a importância do trabalho prévio com os estudantes, envolvendo regras de convivência, objetivos pedagógicos e expectativas de aprendizagem, de modo que a atividade não se transforme apenas em um lazer descompromissado.

Adaptações à realidade local também foram apontadas como estratégias viáveis para ampliar a prática do turismo pedagógico, especialmente diante da escassez de recursos. O professor 6 sugere: "Não precisa levar para tão longe. Aqui mesmo, na cidade, tem espaços e artistas que podem ser aproveitados. Se for em grupo menor, dá para fazer mais vezes." Essa visão reforça as ideias de Rubim (2012), que propõe o uso do entorno escolar como espaço educativo, valorizando o território como fonte de aprendizagem significativa.

A ausência de apoio institucional contribui para a descontinuidade dessas ações, o que compromete sua regularidade no ambiente escolar. Mesmo assim, os professores

reconhecem a potência formativa do turismo pedagógico, especialmente na construção de aprendizagens significativas. Como destacou o entrevistado 7:

Quando o aluno vê na prática aquilo que ele aprendeu no livro, muda tudo. Ele entende. Ele vive. Ele experimenta. Isso marca mais do que qualquer aula. Quando a gente leva para o Marco Zero e mostra onde ficavam as muralhas holandesas, ele entende que não é só história do passado, é parte dele também.

Essa fala dialoga com a concepção de Valduga e Fernandes (2019), para quem o turismo pedagógico amplia os horizontes culturais e cognitivos do estudante, permitindo a construção do conhecimento por meio da vivência, da descoberta e do pertencimento ao território.

Sobre o papel do professor nesse contexto, os participantes foram unânicos em afirmar a função de mediador. Como sintetizou o Entrevistado 2:

O professor não deve ser o protagonista, mas o mediador. Ele deve ser a ponte entre a sala e o ambiente externo. A função dele é guiar o aluno a conectar o que viu em sala com o que está vendo ali fora, então o professor auxilia o aluno nesse sentido

A BNCC (Brasil, 2018) recomenda práticas interdisciplinares, participativas e contextualizadas, que favoreçam o protagonismo estudantil e o desenvolvimento de competências diversas. Nesse sentido, o turismo pedagógico, quando bem estruturado, responde diretamente a essas diretrizes. Freire (2003) e Kolb (1984) também defendem a importância da experiência concreta como ponto de partida para a aprendizagem crítica e transformadora.

Por fim, ao refletirem sobre os impactos do turismo pedagógico para uma educação mais significativa e crítica, os professores apontaram o desenvolvimento da autonomia, da criticidade e da cidadania como aspectos centrais. O Entrevistado 3 resumiu:

A diferença é que quando o aluno vê com os próprios olhos, ele interpreta. Ele não depende só do professor, ele constrói a visão dele sobre o mundo. Isso é formação crítica. Isso é aprender de verdade, melhor do que continuar e ficar apenas em sala de aula.

Esse olhar vai ao encontro da proposta de Freire (1996), para quem a educação precisa ser prática da liberdade, e não apenas transmissão de conteúdo. O turismo pedagógico, nesse sentido, pode se constituir como uma poderosa ferramenta de formação crítica, desde que planejado com intencionalidade e suporte pedagógico adequado.

4.3 As possíveis lacunas entre as percepções docentes e as abordagens conceituais presentes na literatura acadêmica sobre o turismo pedagógico

A análise dos dados coletados revela um fosso relevante entre as percepções dos professores entrevistados e as abordagens conceituais consolidadas na literatura acadêmica especializada sobre turismo pedagógico. Enquanto os docentes tendem a compreender o turismo pedagógico como uma atividade pontual, associada a passeios escolares ou eventos extracurriculares esporádicos, muitas vezes desvinculados de um planejamento formal e pedagógico, a literatura o conceitua como uma prática educativa intencional, crítica e articulada, que integra os conteúdos curriculares ao território

vivido e à realidade sociocultural dos estudantes (Bonfim, 2010; Cardoso, 2021; Vinha, 2005).

De forma recorrente, as falas dos professores evidenciam essa compreensão limitada. O entrevistado 11 relatou:

A palavra turismo dá a entender que é só levar o aluno para fora, no sentido de outra cidade, para longe, com uma atividade mais elaborada e que requer uma distância maior do ambiente que estamos. Mas acredito que pode ser uma aula diferente, fora da sala. Seria isso?

Essa fala expõe a ausência de um entendimento sistematizado sobre o que caracteriza o turismo pedagógico em sua totalidade. Tal percepção revela uma dissociação entre teoria e prática, em que as atividades externas são executadas, mas sem a consciência crítica e metodológica de sua potencialidade formativa.

Além disso, os entrevistados apontaram que, mesmo quando realizam práticas que poderiam se encaixar na categoria de turismo pedagógico, essas ações ocorrem de forma espontânea e isolada, desprovidas de respaldo teórico. Como mencionou o entrevistado 4: "Você acaba praticando às vezes, mas sem saber o conceito. Vai fazer uma atividade e pronto. Não tem o conceito sobre isso."

Esse distanciamento entre a vivência prática e a fundamentação teórica é amplamente debatido por autores como Gomes, Mota e Perinotto (2020), que defendem que o turismo pedagógico só alcança seus objetivos educativos quando inserido em um processo reflexivo, com mediação qualificada e avaliação pedagógica.

Outro ponto de destaque é o reconhecimento, por parte dos professores, dos benefícios emocionais e motivacionais dessas experiências para os alunos, embora ainda falte a compreensão de como potencializar essas vivências para fins pedagógicos mais amplos.

Essa resposta mostra o impacto emocional profundo da atividade, mas, ao mesmo tempo, evidencia a ausência de um retorno pedagógico sistematizado que pudesse transformar essa emoção em conhecimento e desenvolvimento crítico.

A literatura sobre turismo pedagógico, ressalta a importância do aprendizado experiencial mediado, ou seja, da vivência como ponto de partida para a construção do conhecimento, desde que acompanhada por reflexão e reelaboração dos conteúdos. Freire (2003), por sua vez, afirma que o ato de educar requer o reconhecimento do sujeito como ser histórico e crítico, o que pressupõe práticas pedagógicas que rompam os limites da sala de aula e dialoguem com a realidade.

Por outro lado, os professores relataram diversas barreiras práticas que dificultam a implementação mais frequente e qualificada do turismo pedagógico. A ausência de apoio institucional e a falta de articulação coletiva entre os profissionais da escola surgem como fatores limitantes. Como relatou um professor:

Eu queria muito fazer de novo, mas sei o trabalho que dá. É tudo nas costas da gente. Planejar, correr atrás de ônibus, fazer ligação, montar atividade. Dá vontade de desistir pois é muito trabalhoso e nem sempre temos tempo para isso

Esse tipo de sobrecarga, aliado à falta de formação, limita não só a frequência, mas a profundidade das experiências realizadas. Embora os autores da literatura acadêmica apontem alternativas e caminhos para superar esses obstáculos como parcerias com instituições culturais, formação continuada, uso de espaços locais e

integração ao currículo, os relatos mostram que tais medidas ainda estão distantes da realidade de muitas escolas. Ludka e Lima (2021) destacam a importância de considerar as especificidades do território escolar, sugerindo que o turismo pedagógico pode (e deve) ser realizado com base nos recursos locais, com saídas próximas e acessíveis, sem a necessidade de grandes deslocamentos ou altos custos.

Ainda assim, o distanciamento entre teoria e prática também aparece no entendimento da finalidade do turismo pedagógico. Enquanto a literatura enfatiza seu papel como instrumento de formação cidadã, crítica e sensível às questões sociais, muitos professores ainda o associam apenas à "quebra da rotina" ou à busca por motivação dos alunos. Um dos professores entrevistados afirmou: "A gente leva os alunos, mas não sabe como fazer eles refletirem. É mais uma saída mesmo, para eles verem algo diferente. Às vezes, só isso já vale."

Embora a valorização da experiência seja legítima, ela ainda não se transforma, necessariamente, em um processo de aprendizagem mais profundo. Vinha (2005) destaca que o turismo pedagógico, quando compreendido a partir de uma perspectiva crítica e formativa, amplia o olhar dos estudantes sobre o mundo, permitindo que se reconheçam como sujeitos ativos, capazes de interpretar e transformar sua realidade. Para que isso aconteça, no entanto, é preciso romper com a lógica da atividade pontual e trabalhar de forma contínua, planejada e integrada.

Diante desse cenário, torna-se evidente a necessidade de repensar as políticas públicas de formação docente, inserindo o turismo pedagógico de forma explícita nos programas de licenciatura e nas formações continuadas. Além disso, é preciso fomentar uma cultura escolar que valorize o território como espaço educativo, rompendo com a ideia de que aprender só acontece entre quatro paredes.

Durante as entrevistas, os professores participantes apontaram diferentes caminhos possíveis para que o turismo pedagógico deixe de ser uma prática eventual ou isolada e passe a integrar com mais regularidade o cotidiano escolar. Dentre as sugestões, destaca-se a importância de formação continuada para os docentes, estruturação de um planejamento coletivo e institucional, além da valorização dos espaços próximos à escola, a fim de viabilizar saídas com menor custo e maior frequência.

Como destacou a Entrevistada 4, uma das principais barreiras enfrentadas para a realização dessas atividades é a ausência de conhecimento técnico e pedagógico sobre como planejá-las:

A gente tem vontade, mas não sabe como organizar. A faculdade não ensina isso. Então a gente sai da graduação sem saber fazer um roteiro, sem saber como articular o conteúdo com o que vai ser visto no passeio. Quando faz, é na tentativa e erro, e muitas vezes o erro desanima a gente.

Essa fala revela a necessidade de uma política formativa que contemple o turismo pedagógico como tema transversal nas licenciaturas e nos cursos de formação continuada, como propõem Cardoso e Maria (2019), ao defenderem a capacitação docente voltada para metodologias que utilizem os territórios como espaços educativos. Outro ponto enfatizado pelos docentes foi a importância de sensibilizar os estudantes quanto ao caráter educativo dessas práticas. O Entrevistado 2 comentou:

Eles acham que passeio é lazer. Que é ir para curtir, para brincar. Não entendem que ali é aula também. Porque ninguém ensina isso a eles. Então antes de sair da escola, o professor tem que preparar a turma. Tem que

explicar o que vai ser feito, por que, o que se espera. Porque senão, vira bagunça. Já passei por isso.

De acordo com Bonfim (2010), o trabalho com turismo pedagógico exige um movimento triplo: o pré-campo, o durante a atividade e o pós-campo, de modo que o estudante compreenda o sentido formativo da proposta e reflita sobre a experiência vivida. Nesse sentido, preparar os alunos é etapa essencial para o sucesso da atividade.

Além disso, os professores destacaram que o turismo pedagógico nem sempre precisa acontecer em grandes distâncias ou envolver altos custos. Como propôs a Entrevistada 7:

A gente tem coisa boa na cidade mesmo. Tem museu, tem teatro, tem praça, tem artistas. Não precisa levar para longe, nem gastar com ônibus caro. Dá para fazer com pequenos grupos, cada semana um grupo diferente, e depois eles voltam e compartilham com os colegas o que viram. Isso torna tudo mais possível.

Essa percepção reforça o que afirmam Ludka e Lima (2022), ao indicarem que a cidade é um campo de experiências riquíssimo, e que o olhar pedagógico do professor é o que transforma qualquer deslocamento em prática educativa. Assim, o foco não está na distância percorrida, mas na intencionalidade da proposta.

Alguns docentes também sugeriram criar núcleos ou comissões dentro das escolas para organizar as saídas pedagógicas, dividindo responsabilidades e evitando a sobrecarga de um único professor. O Entrevistado 5 comentou:

Às vezes a gente desiste de fazer porque sabe que vai ser tudo nas nossas costas. Se tivesse um grupo de professores responsáveis por isso, um núcleo de estudo do meio, sei lá, que planejasse junto, seria muito mais fácil. A gente trocava ideia, dividia tarefas, e os passeios saíam melhores.

Essa proposta reforça a importância de construir uma cultura institucional que valorize o turismo pedagógico como parte do projeto político-pedagógico da escola, articulando diferentes áreas do conhecimento e promovendo a interdisciplinaridade. Como apontam Valduga e Fernandes (2019), essas práticas têm maior potencial quando inseridas no planejamento coletivo da escola, e não como ações isoladas de professores motivados.

Por fim, os participantes destacaram que, para que o turismo pedagógico se consolide como prática regular e significativa, é preciso que ele seja reconhecido como componente essencial da formação integral do aluno, e não como atividade opcional ou complementar. O Entrevistado 6 resume essa ideia:

Quando a escola entende que formar um aluno é mais do que passar conteúdo, ela começa a valorizar esse tipo de experiência. Porque o menino sai da escola com outra cabeça depois de um passeio bem-feito. Ele se sente parte do mundo. Ele entende que aprender não é só copiar do quadro.

Essa visão dialoga com Freire (1996) ao enfatizar a educação como prática libertadora, conectada com a realidade e os contextos vividos. Assim, o turismo pedagógico se mostra como um recurso potente para fortalecer o vínculo entre o aluno e seu território, ampliar o acesso à cultura e despertar o pensamento crítico.

4.4 Entre a Teoria e a Prática: Considerações Finais da Análise de Dados

A análise dos dados obtidos por meio das entrevistas individuais e do grupo focal evidenciou um cenário desafiador e, ao mesmo tempo, revelador no que diz respeito à compreensão e à prática do turismo pedagógico na educação básica. As percepções docentes revelaram uma fragilidade conceitual significativa, demonstrando que o turismo pedagógico ainda é compreendido de forma restrita, muitas vezes confundido com atividades meramente recreativas, passeios ou excursões escolares, desprovidas de intencionalidade educativa clara. Tal entendimento limitado compromete a apropriação crítica desse recurso pedagógico por parte dos professores, gerando práticas que, embora bem-intencionadas, carecem de planejamento didático e de integração ao currículo escolar.

Os relatos também indicaram que as ações desenvolvidas nesse campo, embora pontuais e isoladas, são mobilizadas por esforços individuais dos professores, que se colocam como principais articuladores das saídas pedagógicas. A ausência de respaldo institucional, tanto no que se refere ao apoio logístico quanto à orientação pedagógica, contribui para a descontinuidade dessas ações, dificultando sua consolidação como prática educativa regular. Em muitas falas, os docentes relataram que “não há incentivo da escola para essas iniciativas” e que “falta tempo e apoio para planejar algo mais elaborado”, o que evidencia o peso da sobrecarga de trabalho e da falta de articulação entre os diversos atores escolares.

Por outro lado, o conjunto de falas revelou uma abertura significativa dos professores para ressignificar suas práticas. Muitos manifestaram interesse em aprofundar seus conhecimentos sobre o turismo pedagógico, sobretudo a partir da compreensão de que ele pode extrapolar o caráter lúdico e se configurar como estratégia de ensino-aprendizagem capaz de promover o desenvolvimento integral dos estudantes. Alguns entrevistados destacaram que, “com formação e apoio, essas atividades poderiam ser muito mais do que passeios”, sugerindo que o reconhecimento do turismo pedagógico enquanto prática educativa depende diretamente de um processo de formação continuada crítica e contextualizada.

As lacunas entre o que preconiza a literatura especializada que compreende o turismo pedagógico como prática transdisciplinar, crítica, experiencial e socialmente contextualizada e o que se observa na prática docente cotidiana são expressivas. Estudos como os de Bonfim (2010), Cardoso (2021), Bisognin e Pelizzaro (2022) e Vinha (2005) reforçam a necessidade de que o turismo pedagógico seja planejado a partir de objetivos educacionais claros, integrado ao projeto político-pedagógico da escola e ancorado em uma proposta emancipatória de formação. Nesse sentido, os dados desta pesquisa apontaram para a urgência de intervenções tanto na formação inicial quanto na formação continuada dos professores, com foco na construção de saberes pedagógicos que dialoguem com a realidade escolar e valorizem práticas educativas inovadoras.

Além da formação, destaca-se a necessidade de construção de políticas públicas e projetos escolares que institucionalizem o turismo pedagógico como parte do currículo e não apenas como atividade extracurricular. A valorização dessas experiências requer o envolvimento da gestão escolar, o apoio da comunidade educativa e o estabelecimento de parcerias com instituições culturais, ambientais e turísticas, o que pode contribuir para democratizar o acesso ao conhecimento e enriquecer o processo formativo dos alunos.

A adoção da abordagem qualitativa partiu da intenção de aprofundar a compreensão sobre o turismo pedagógico a partir das vivências concretas dos docentes.

Essa escolha metodológica permitiu captar não apenas as práticas desenvolvidas, mas também os sentidos atribuídos a elas, revelando percepções, desafios e possibilidades que cercam sua implementação no ambiente escolar.

Com base nos dados analisados, percebeu-se que o turismo pedagógico possui um potencial real para promover aprendizagens significativas, interdisciplinares e críticas desde que seja compreendido como uma prática educativa estruturada, planejada e mediada pelo professor com intencionalidade pedagógica e alinhamento aos objetivos formativos. Trata-se, portanto, de um caminho promissor para a construção de práticas mais humanizadoras, contextualizadas e transformadoras no âmbito da educação básica.

Dessa forma, as reflexões apresentadas nesta análise servem de base para a construção das considerações finais do trabalho, nas quais serão retomadas as contribuições da pesquisa para o campo da educação, as limitações encontradas ao longo da investigação, bem como as recomendações para futuras práticas e estudos que visem consolidar o turismo pedagógico como uma proposta educativa comprometida com a formação integral dos sujeitos.

5 CONCLUSÃO

Este trabalho teve como objetivo compreender as percepções dos docentes da educação básica sobre o turismo pedagógico, analisando como essa prática pedagógica é aplicada no cotidiano das práticas pedagógicas escolares. Para isso, foi adotada uma metodologia qualitativa, com entrevistas individuais e grupo focal, envolvendo doze professores de distintas áreas do conhecimento e diferentes tempos de experiência no magistério. A riqueza dos relatos contribuiu para a construção de um panorama crítico sobre os desafios e possibilidades do turismo pedagógico como prática educativa.

A análise dos dados revelou que, embora os professores participantes reconheçam o valor pedagógico de experiências fora da sala de aula, ainda há uma compreensão limitada e fragmentada sobre o conceito de turismo pedagógico. Muitos o associam a passeios escolares e atividades recreativas esporádicas, sem necessariamente relacioná-lo a um planejamento pedagógico estruturado ou a objetivos educacionais definidos. Esse entendimento restrito está diretamente relacionado à ausência do tema na formação inicial e continuada dos docentes, como apontam autores como Bonfim (2010), Cardoso (2021) e Vinha (2005).

Verificou-se, também, que o tempo de atuação no magistério exerce influência na forma como os docentes se posicionam frente ao turismo pedagógico. Professores com menor tempo de docência demonstraram entusiasmo, mas também maior insegurança em relação ao planejamento, à mediação pedagógica e à articulação com os conteúdos curriculares. Já os professores com mais tempo de carreira, especialmente os com mais de dez anos de experiência, apresentaram uma percepção mais crítica, estruturada e madura, evidenciando maior domínio das potencialidades formativas da prática e das dificuldades que envolvem sua realização. No entanto, independentemente do tempo de magistério, a falta de formação específica sobre o tema foi uma constante, revelando uma lacuna formativa que atravessa todos os níveis de experiência.

As falas dos professores destacaram, ainda, os impactos emocionais, sociais e culturais provocados pelas experiências externas. Momentos como a ida a um teatro ou a visita a um espaço cultural geraram nos estudantes sentimentos de pertencimento, curiosidade e encantamento, demonstrando que o turismo pedagógico pode ultrapassar o ensino de conteúdos formais e contribuir para a formação integral dos alunos. Essa perspectiva é fortemente defendida por autores como Freire (1996), Kolb (1984) e

Bisognin e Pelizzaro (2022), que apontam a experiência vivida como ponto de partida para uma aprendizagem significativa, crítica e transformadora.

Contudo, a pesquisa também evidenciou obstáculos relevantes para a implementação sistemática do turismo pedagógico nas escolas. Entre os principais desafios apontados estão: a falta de apoio institucional (logístico, financeiro e pedagógico), a sobrecarga docente, a ausência de planejamento coletivo, a desvalorização institucional da prática, a escassez de recursos materiais e a percepção equivocada de estudantes e gestores sobre o caráter educativo das atividades externas. Como consequência, as ações geralmente ocorrem de forma pontual, isolada e dependente do esforço individual do professor, o que contribui para sua descontinuidade e perda de potencial pedagógico.

Apesar dessas limitações, os docentes demonstraram forte disposição em investir e compreender mais sobre o turismo pedagógico, desde que houvesse condições mais favoráveis para sua realização. Entre as propostas apresentadas pelos participantes, destacam-se: a criação de núcleos de professores responsáveis pelo planejamento e execução das saídas, a valorização dos espaços locais e do entorno escolar como recursos educativos, a realização de atividades com grupos reduzidos de alunos e em parceria com instituições culturais locais, além da inclusão do tema nos projetos político-pedagógicos das escolas. Essas sugestões convergem com as reflexões de Ludka e Lima (2022), Valduga e Fernandes (2020) e Rubim (2012), que defendem o território como espaço educativo e a importância de institucionalizar o turismo pedagógico como prática regular e interdisciplinar.

A escuta docente, nesse contexto, mostrou-se fundamental para compreender as múltiplas dimensões que envolvem o turismo pedagógico. Os relatos apontaram que, embora ainda existam lacunas teóricas, formativas e estruturais, há um desejo coletivo de reconfigurar o ensino a partir de práticas mais significativas, contextualizadas e participativas. Isso reforça o papel do professor como mediador do conhecimento e agente fundamental para a transformação da escola, como já indicado por Gomes, Mota e Perinotto (2012).

Diante desse panorama, torna-se evidente que, para transformar o desejo identificado nas falas docentes em prática consolidada, é preciso avançar para além do diagnóstico das dificuldades. As contribuições trazidas por esta pesquisa não apenas evidenciam a relevância do turismo pedagógico no processo educativo, mas também apontam caminhos concretos para sua efetivação nas escolas. O reconhecimento das potencialidades e desafios precisa ser acompanhado por ações estruturadas e políticas públicas comprometidas com a valorização do território como espaço de aprendizagem. Assim, as propostas apresentadas a seguir buscam responder às lacunas apontadas, oferecendo diretrizes que possibilitem a inserção sistemática do turismo pedagógico no planejamento escolar e no cotidiano docente, promovendo uma educação mais crítica, sensível e conectada com a realidade dos alunos.

Para que o turismo pedagógico seja efetivamente integrado ao cotidiano escolar, é essencial que ele esteja inserido em um planejamento pedagógico coletivo, intencional e alinhado aos objetivos educacionais. As escolas devem reconhecê-lo como prática formativa e incluí-lo nos projetos político-pedagógicos, valorizando o território e os recursos locais como espaços de aprendizagem. A participação ativa dos estudantes em todas as etapas das atividades reforça o protagonismo e a construção coletiva do conhecimento.

Além disso, é fundamental investir na formação continuada dos professores e incluir o tema nos cursos de licenciatura, capacitando os docentes para planejar e mediar

essas práticas. A criação de núcleos interdisciplinares e parcerias com instituições culturais e órgãos públicos pode ampliar as possibilidades de implementação. Com apoio institucional e uma cultura escolar que valorize o território, o turismo pedagógico pode se consolidar como uma prática transformadora, inclusiva e conectada à realidade dos alunos.

Portanto, conclui-se que o turismo pedagógico, quando compreendido em sua totalidade e articulado de forma planejada com os objetivos formativos da escola, é capaz de proporcionar experiências educativas ricas, críticas e transformadoras. Para que isso se efetive, é preciso superar a lógica do improviso e da ação isolada, instituindo o turismo pedagógico como parte da cultura escolar e da prática docente cotidiana. Ao fazer isso, contribui-se para a construção de uma escola mais aberta ao mundo, atenta à realidade dos sujeitos que a compõem e comprometida com uma educação emancipadora, integral, inclusiva e socialmente contextualizada, capaz de promover aprendizagens que dialoguem com o território, com a diversidade cultural e com os desafios contemporâneos da formação cidadã.

REFERÊNCIAS

BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2011.

BISOGNIN, E. L. PELLIZZARO, V. S. **O fenômeno turístico e ensino-aprendizagem por meio das práticas turísticas**. Disponível em: <https://periodicos.ufn.edu.br/index.php/disciplinarumSA/article/download/1505/1415/4365>. Acesso em: 10 de mai. 2025.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto Editora, 1994.

BONFIM, M. V. S. **Por uma pedagogia diferenciada: Uma reflexão acerca do turismo pedagógico como prática educativa**. Disponível em: <https://periodicos.univali.br/index.php/rtva/article/view/1127>. Acesso em: 10 de mai. 2025.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília: Ministério da Educação, 2018. Disponível em: <https://basenacionalcomum.mec.gov.br/>. Acesso em: 16 jun. 2025.

CARDOSO, H. R. **Turismo pedagógico: uma viagem rumo ao conhecimento**. Disponível em: <https://silo.tips/download/turismo-pedagogico-uma-viagem-rumo-ao-conhecimento>. Acesso em: 11 de mai. 2025.

CARDOSO, H. R.; MARIA, L. S. G. **Turismo Pedagógico: uma alternativa para integração curricular**. Disponível em: <https://periodicos.uniarp.edu.br/index.php/professare/article/download/336/336>. Acesso em: 09 de mai. 2025.

FREIRE, Paulo; HORTON, Myles. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. 4 ed. Petrópolis-RJ: Vozes, 2003.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

GATTI, B. A. **Grupo focal na pesquisa em ciências sociais e humanas**. Brasília: Líber Livro Editora, 2005.

GOMES, D. S.; MOTA, K. M.; PERINOTTO, A. R. C. **Turismo pedagógico como ferramenta de educação patrimonial: a visão dos professores de História em um colégio estadual de Parnaíba (Piauí, Brasil)**. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/turismo/article/viewFile/25326/17713>. Acesso em: 10 de mai. 2025.

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

LUDKA, V. M.; LIMA, C. A. **O ensino de geografia por meio do turismo pedagógico: uma proposta para Cornélio Procopio - PR.** Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/364531641_O_ensino_de_Geografia_por_meio_do_turismo_pedagogico_uma_proposta_para_Cornelio_Procopio_PR. Acesso em: 09 de mai. 2025.

MATOS, F. C. **Turismo Pedagógico: o estudo do meio como ferramenta fomentadora do currículo escolar.** Disponível em: https://www.uces.br/ucs/eventos/seminarios_semintur/semin_tur_7/arquivos/01/01_Mattos.pdf. Acesso em: 11 de mai. 2025.

RUBIM, A. C. B. **A Prática do turismo pedagógico no contexto dos museus: a experiência de museus das cidades do Rio de Janeiro e Niterói.** Disponível em: <https://app.uff.br/riuff/bitstream/handle/1/1546/111%20-%20Ana%20Carolina%20Rubim.pdf;jsessionid=8B995C4E9D4AD8DA217625360CF3D18C?sequence=1>. Acesso em: 10 de jul. 2025.

SCHRAM, S. C.; CARVALHO, M. A. B. **O pensar educação em Paulo Freire: Para uma pedagogia de mudanças.** Disponível em: <http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/pde/arquivos/852-2.pdf>. Acesso em: 12 de jun. 2025.

SILVA, B. L. L.; LIMA, S. L. F. **TURISMO PEDAGÓGICO: Proposta De Roteiros Com Os Temas Contemporâneos Transversais Aplicados Aos Alunos Do Ensino Fundamental II Na Cidade Do Recife.** Disponível em: <https://repositorio.ifpe.edu.br/xmlui/handle/123456789/696>. Acesso em: 12 de mai. 2025.

SOUZA, João Francisco de. **Pedagogia Social: fundamentos e mediações.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2012.

VALDUGA, V.; FERNANDES, A. R. A. **Turismo Pedagógico: uma práxis transdisciplinar entre o turismo e a pedagogia.** Disponível em: <https://www.anptur.org.br/anais/anais/files/13/639.pdf>. Acesso em: 15 de jul. 2025.

VINHA, M. L. **O turismo pedagógico e a possibilidade de ampliação de olhares.** Disponível em: <http://www.faesio.edu.br/horus>. Acesso em: 08 de jun. 2025.

ANEXO A – NORMAS DE PUBLICAÇÃO DA REVISTA

Os idiomas oficiais e aceitos para publicação na **Revista Iberoamericana de Turismo** são o português, espanhol, catalão e inglês.

Dessa forma, os originais encaminhados à revista devem seguir as normas brasileiras de documentação científica, para autores brasileiros, ou as normas de documentação científica do país de origem (que poderão ser adaptadas pelos revisores da revista às normas brasileiras), atentando, em todas as hipóteses, ao que rege estas diretrizes, como segue.

Em especial, as normas de documentação científica brasileiras se referem às seguintes publicações da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT): NBR 6022 Apresentação de artigos de publicações periódicas, NBR 6023 Referências bibliográficas, NBR 6024 Numeração progressiva das seções de um documento, NBR 6028 Resumos, NBR 10520 Apresentação de citações em documentos, além das normas de apresentação tabular do Fundação Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

O limite máximo de autores por artigo pela Revista Iberoamericana de Turismo é 5 (cinco).

A **Revista Iberoamericana de Turismo** prioriza a avaliação de submissões de autores pós-graduados em nível *Stricto Sensu* (Mestres e Doutores ou equivalentes em países estrangeiros). Submissões de autores apenas graduados, pós-graduados em nível *Lato Sensu*, discentes de graduação ou pós-graduação também poderão ser avaliadas, quando destes últimos salvo a indicação dos seus respectivos orientadores na condição responsável e solidária de co-autores. Em quaisquer casos, deve-se observar que a revista estimula e prioriza a publicação de submissões originais e inéditas de qualidade científica contributiva à área que se propõe sob autorias individuais ou coletivas, com pelo menos um autor pós-graduado em nível *Stricto Sensu*.

Deve-se atentar ao limite máximo de laudas para os originais encaminhados: Artigos - até 30 laudas; Pontos de Vista - até 10 laudas; Resenhas - até 5 laudas.

Os títulos dos artigos submetidos à **Revista Iberoamericana de Turismo** devem obrigatoriamente constar com letras em minúsculas, excetuando-se a primeira letra do

título e as iniciais de nomes próprios. Exemplos: "A arte e a museologia para o turismo no século XVIII", ou "A contribuição da pesquisadora Neide Coriolano para o pensamento científico brasileiro em Turismo".

Para todos os autores, brasileiros ou não, o originais devem ser submetidos eletronicamente através do sistema SEER **após o cadastro do usuário como AUTOR**. Só será aceito o formato Microsoft Word: DOCX. Especificações: Tamanho A4 (21cm X 29,7cm), espaço de linha simples, texto fonte tamanho 12 Times New Roman, margens direita, esquerda e superior, com 3cm cada, e inferior com 2,75cm.

A primeira lauda deve conter a seção a que o original se destina, o título, o resumo e as palavras-chave - até o limite de (5) cinco - tanto em língua portuguesa ou espanhola, quanto por língua inglesa. Dados de identificação dos autores deverão ser submetidos diretamente ao sistema OJS e não no documento dos originais.

Arquivos de artigos que contenham qualquer identificação da autoria não serão aceitos para avaliação.

No caso dos artigos, estes devem apresentar resumo (em português ou espanhol, conforme língua utilizada para os originais encaminhados) e abstract acompanhados das respectivas palavras-chave e keywords, bem como do título em língua inglesa. Recomenda-se que os resumos possam no máximo 300 palavras.

As fotos, ilustrações, figuras, gráficos, quadros, tabelas, fluxogramas, desenhos, etc., com seu respectivo número de ordem e título, devem ser utilizadas somente quando indispensáveis à clareza do texto, mediante a menção da fonte original, quando publicadas anteriormente. As fotos, ilustrações, figuras, tabelas, etc. deverão ser inseridas no texto em preto e branco ou escala de cinza, em local apropriado próximo à sua citação e não no final do documento como anexos. As notas de rodapé ou notas no final do texto devem ser evitadas. Somente na primeira página, recomenda-se as notas de rodapé para indicar auxílios recebidos, origem do trabalho, apresentação em eventos ou notas similares, quando necessário.

Os agradecimentos a auxílios recebidos pelo(s) autor(es) podem ser mencionados ao final do original.

Os trabalhos submetidos à **Revista Iberoamericana de Turismo** devem obrigatoriamente ser **originais** e **inéditos**, não se encontrando em avaliação em qualquer outro meio de divulgação e comunicação científica, como periódicos, livros ou anais de eventos. Como exceção, podem ser submetidos artigos apresentados em

congressos científicos e publicados nas suas primeiras versões em seus anais, desde que não tenham sido anteriormente publicados, sob a forma integral, em periódico ou livro. Neste caso, os autores devem comunicar tal situação aos Editores da revista e aguardar resposta sobre decisão à respeito de continuidade do processo de avaliação junto à mesma. Cabe apenas aos Editores da revista a decisão inicial aqui referida, podendo expandir a avaliação final de sua decisão com a participação do Comitê Científico da RITUR, em observância à necessidade de divulgação de materiais que ampliem o conhecimento e divulgação de áreas de reconhecida qualidade inovadora, vanguarda, alta complexidade ou de carência extrema de divulgação científica. Dessa forma, não há garantias iniciais que tais submissões possam ser avaliadas para possível publicação na revista, conforme supra discriminado.

Recomenda-se encaminhar juntamente com os originais através do sistema SEER Documentos Suplementares, quando necessário (Ex.: conjuntos de dados, instrumentos de pesquisas, entre outros).

NORMAS DE HOMOGENEIDADE:

- palavras estrangeiras - só itálico sem aspas
- palavras usadas em sentido figurado - itálico com aspas
- números ordinais até nove - só por extenso
- números ordinais de 10 em diante - só o algarismo
- abreviaturas/siglas - quando da primeira vez, a expressão deve vir por por extenso, seguida de hífen e a abreviatura/sigla. A partir de então, só a abreviatura/sigla
- sistema de citação utilizado Autor-Ano-Página. Exemplo: Mundet (2009, p. 123); (MUNDET, 2009, p. 123)
- apresentação de citações literais – fazer a distinção entre a citação curta (inserida no próprio parágrafo; entre aspas) e a citação longa (parágrafo em separado, 4 cm à esquerda; espaço simples; fonte 11; sem aspas)
- tempo verbal - uniformizar, sempre que possível, mediante o emprego preferencial do presente
- pessoa gramatical - uniformizar a pessoa, permitindo aos autores o uso da 1 a pessoa do singular; 1a. pessoa do plural ou 3a. pessoa do singular, sem utilizar duas formas.