



CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA
DIRETORIA DE EDUCAÇÃO CONTINUADA, PESQUISA E EXTENSÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM TURISMO E MEIO AMBIENTE

Gilmara de Souza Gomes

AS POSSIBILIDADES DO TURISMO PEDAGÓGICO
COMO ESTRATÉGIA FACILITADORA
DA APRENDIZAGEM
EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

Belo Horizonte
Agosto/2009

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

Gilmara de Souza Gomes

**AS POSSIBILIDADES DO TURISMO PEDAGÓGICO
COMO ESTRATÉGIA FACILITADORA
DA APRENDIZAGEM
EM EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)**

Dissertação apresentada ao Programa de Mestrado em Turismo e Meio Ambiente do Centro Universitário de Ciências Gerenciais UNA como requisito parcial para obtenção do título de Mestre.

Área de Concentração: Turismo e Meio Ambiente

Linha de Pesquisa: Planejamento e Desenvolvimento
do Turismo Sustentável

Orientadora: Prof^ª. Dra. Rosalina Batista Braga

**Belo Horizonte
Agosto/2009**

**CENTRO UNIVERSITÁRIO UNA
PRÓ-REITORIA DE PÓS-GRADUAÇÃO, PESQUISA E EXTENSÃO
MESTRADO ACADÊMICO EM TURISMO E MEIO AMBIENTE**

Dissertação intitulada “As possibilidades do turismo pedagógico como estratégia facilitadora da aprendizagem em educação de jovens e adultos (EJA)”, de autoria da mestrande Gilmara de Souza Gomes, aprovada pela banca examinadora constituída pelos seguintes membros:

Banca Examinadora

Prof. Dra. Rosalina Batista Braga - UNA

Orientadora

Prof. Dr. Ricardo Ferreira Ribeiro - UNA

Examinador Interno

Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares – UFMG

Examinador Externo

**Belo Horizonte
Centro Universitário UNA
Agosto 2009**

AGRADECIMENTOS

Expresso minha gratidão às pessoas e as instituições que, com sua colaboração, possibilitaram a viabilização e realização deste trabalho, em especial:

A DEUS, digno de toda a Adoração, que me deu oportunidade e não me desamparou nos momentos de atribulação;

Ao meu marido Enio Rodrigues pelo carinho, confiança, estímulo e compreensão.

Aos meus Pais, Carmem Lúcia e Geraldo Eustáquio, exemplos de vida, corajosos e dedicados;

Ao meu irmão Rafael, incentivador da minha trajetória acadêmica, que teve papel fundamental na conquista de meus objetivos;

À minha orientadora, Prof^a Dra. Rosalina Batista Braga que, com clareza, determinação, paciência, incentivo e competência, me orientou na produção e elaboração deste estudo;

À Prof^a Dra. Janine Gisèle Le Sann pelas contribuições iniciais dadas a esse trabalho, que muito acrescentaram em sua finalização. A ela, meus sinceros agradecimentos.

Ao Prof. Dr. Leôncio José Gomes Soares e ao Prof. Dr. Ricardo Ferreira Ribeiro, membros da banca, pelas relevantes e proveitosas considerações feitas durante a defesa desta dissertação. Nada como a militância na educação dos jovens e adultos para a orientação de quem também gostaria de abraçar meta tão nobre e necessária no Brasil contemporâneo.

A todos os professores, colegas e funcionários do Curso de Mestrado em Turismo e Meio Ambiente, importantes nas discussões, conversas e troca de experiências.

Assim acaba a história de uma viagem.

Você viu e entendeu.

Você viu um acontecimento comum,

Um acontecimento como ele é produzido a cada dia.

E, no entanto, lhe rogamos,

Sob o familiar, descubra o insólito,

Sob o cotidiano, destaque o inexplicável

Que possa toda coisa dita habitual lhe inquietar.

Na regra, descubra o abuso.

E em toda a parte onde o abuso se mostre,

Encontre o remédio

(BERTOLD BRECHT, 1930)

RESUMO

Este estudo buscou tratar dos processos atuais de revisão da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em especial das possibilidades de colocar as atividades de turismo a serviço da renovação da EJA, que está inserida na perspectiva de inclusão social a partir da garantia do acesso e permanência à educação básica. Desejou-se falar de homens e mulheres que viveram e continuam vivendo em situações-limites, nas quais o tempo de infância foi o de trabalho e de auxílio ao sustento de suas famílias; de adultos que tentaram, muitas vezes, voltar à escola, mas que, por motivo de dificuldade de reinserção naquele ambiente e por constrangimento em relação ao fato de serem ainda iletrados na maturidade sempre adiaram essa iniciativa. Sabe-se que para uma viagem ser apropriada como processo pedagógico e com possibilidades de aprendizagem, questões de várias e diferenciadas ordens devem ser observadas. Para o entendimento de questões investigadas nesse trabalho, realizou-se uma recuperação de traços da escolarização no Brasil, em especial sobre as práticas de EJA e sobre o turismo pedagógico na literatura especializada. Pretendeu-se associar o entendimento da literatura sobre as questões em foco com as possibilidades do turismo pedagógico como estratégia facilitadora da aprendizagem em EJA. A coleta de dados foi realizada através dos seguintes instrumentos: (1) um questionário aplicado junto a 60 alunos de duas turmas de EJA para realizar um mapeamento do universo sociocultural e das trajetórias de escolarização dos alunos de EJA; (2) uma entrevista estruturada de verticalização com 30 alunos identificados a partir do instrumento anterior; (3) uma entrevista estruturada com duas professoras da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte, docentes dos 60 alunos analisados. Pretendeu-se, com esses instrumentos, conhecer a realidade sociocultural dos alunos e obter algumas informações sobre a dimensão pedagógica das viagens desenvolvidas. Foram ainda acompanhadas duas experiências de turismo pedagógico e, nessas, realizadas observação de campo. Após a análise dos dados, foram sugeridas algumas possibilidades para que a aprendizagem nas práticas de turismo pedagógico em EJA possa ser mais efetiva. O turismo pedagógico parece ser uma metodologia bastante adequada para o desenvolvimento da aprendizagem mais rápida em EJA. Entretanto, percebeu-se haver ainda um longo caminho a percorrer no sentido do resgate da cidadania do público-alvo em estudo, assim como de adequadas práticas pedagógicas em EJA.

Palavras-chave: Ensino. Aprendizagem. Turismo pedagógico. Educação de jovens e adultos.

ABSTRACT

This study searched to deal with the Youth and Adults Education (EJA) current revision processes, in special the possibilities of placing tourism activities at EJA's renewal service, which is inserted in the social inclusion perspective since the access and permanence guarantee to the basic education. One desired to talk about men and women who had lived and continue living in limits-situation, in which the infancy was time to work and aid to their families' sustenance; about adults who had tried, many times, to go back to school, but due to reinsertion difficulty in that environment and due to constraint in relation to the fact to still being illiterate in the maturity they had always postponed the initiative. One knows that in order to a trip be appropriate as a pedagogic purpose and learning opportunities differentiated issues and orders must be observed. Thus, for the agreement of questions investigated in this work, one fulfilled a Brazilian scholar traces' recovery, in special on EJA's practices and pedagogical tourism in the specialized literature. It was intended to associate the literature agreement on the questions in focus with the possibilities of the pedagogical tourism act as a learning facilitation strategy at EJA. Data collection was carried through the following instruments: (1) a questionnaire applied to 60 pupils of two EJA groups in order to carry through EJA's pupils' sociocultural universe and their scholar trajectories mapping; (2) an uprighting structuralized interview with 30 pupils identified from the previous instrument; (3) one structuralized interview with two Belo Horizonte Education Municipal Net's teachers of the 60 students analysed. By means of these instruments it was intended to know pupils' sociocultural reality and to get some information about the developed trips' pedagogical dimension. Two pedagogical tourism experiences had also been followed and in these one had carried through field comment. After data analysis, one had suggested some possibilities so that the learning in the pedagogical tourism practices in EJA be more effective. The pedagogical tourism seems to be a methodology sufficiently adjusted for the fastest learning development in EJA. However, it was perceived to still have a long way to cover in the direction of the study public-target citizenship's rescue, as well as adequate pedagogical practices in EJA.

Keywords: Education. Learning. Pedagogical Tourism. Youth and adults education.

LISTA DE ABREVIATURAS

ABC	-	Ação Básica Cristã
CNA	-	Comissão Nacional de Alfabetização
EJA	-	Educação de Jovens e Adultos
FPS	-	Função Psicológica Superior
LDBEN	-	Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional
MEC	-	Ministério da Educação
MOBRAL	-	Movimento Brasileiro de Alfabetização
OMT	-	Organização Mundial do Turismo
ONG	-	Organização Não-Governamental
PBH	-	Prefeitura Municipal de Belo Horizonte
PCN	-	Parâmetros Curriculares Nacionais
PCNA	-	Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania
PEMJA	-	Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos
SMED	-	Secretaria Municipal de Educação
UFMG	-	Universidade Federal de Minas Gerais
UNESCO	-	Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura
WTO	-	<i>World Tourism Organization</i> (Organização Mundial do Turismo)

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 –	Igreja de Nossa Senhora da Conceição	58
FIGURA 2 –	Museu da Inconfidência	58
FIGURA 3 –	Museu do Oratório	58
FIGURA 4 –	Igreja de Nossa Senhora do Rosário	59
FIGURA 5 –	Igreja de São Francisco de Assis.....	59
FIGURA 6 –	Mina do Chico Rei	59
FIGURA 7 –	Museu do Aleijadinho	59
FIGURA 8 –	Vista externa da Igreja de Nossa Senhora do Pilar	59
FIGURA 9 –	Vista parcial do altar da Igreja de Nossa Senhora do Pilar	59
FIGURA 10 –	Museu de Arte Sacra	60
FIGURA 11 –	Casa dos Contos	60
FIGURA 12 –	Capela de Nossa Senhora das Mercês e Misericórdia.....	60
FIGURA 13 –	Igreja de Bom Jesus de Matozinhos.....	60
FIGURA 14 –	Igreja de Nossa Senhora do Carmo	60
FIGURA 15 –	Igreja de Santa Efigênia	60
FIGURA 16 –	Capela de Nossa Senhora das Dores de Monte Calvário	61
FIGURA 17 –	Capela do Padre Faria	61
FIGURA 18 –	Visão interna do Teatro Municipal de Ouro Preto	61
FIGURA 19 –	Chafarizes da Praça Marília de Dirceu do Rosário	61
FIGURA 20 –	Chafariz do Rosário.....	61
FIGURA 21 –	Chafariz da Rua Barão de Ouro Branco.....	61
FIGURA 22 –	Chafarizes do Pilar	62
FIGURA 23 –	Chafariz da Coluna.....	62
FIGURA 24 –	Chafariz do Caminho das Lajes	62
FIGURA 25 –	Estado civil dos alunos.....	72
FIGURA 26 –	Ocupação principal dos alunos.....	73
FIGURA 27 –	Alunos empregados ou com ocupação fixa à época da pesquisa	74
FIGURA 28 –	Carga laboral diária	75
FIGURA 29 –	Faixa salarial dos alunos	75
FIGURA 30 –	Idade de início de trabalho	76
FIGURA 31 –	Idade de início dos estudos	77

FIGURA 32 –	Série de interrupção dos estudos	78
FIGURA 33 –	Motivo para a interrupção dos estudos.....	79
FIGURA 34 –	Motivo para voltar a estudar	80
FIGURA 35 –	Idade de retorno aos estudos	81
FIGURA 36 –	Pretensão de escolaridade	83
FIGURA 37 –	Atividades no tempo livre	84
FIGURA 38 –	Dificuldades encontradas no retorno à escola.....	85
FIGURA 39 –	Motivo para participação em viagens pedagógicas.....	86
FIGURA 40 –	Tipo de atividade prévio às viagens	87
FIGURA 41 –	Fatores mais significativos do turismo pedagógico	88

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 –	Formação profissional, especialização em EJA e disciplina ministrada	64
QUADRO 2 –	Percepção da diferença entre EJA e ensino regular e dificuldades encontradas na prática	65
QUADRO 3 –	Critérios para definição do destino da viagem, disciplinas envolvidas, objetivos e habilidades trabalhadas e roteiros específicos	66
QUADRO 4 –	Material fornecido e atividades antes, durante e depois das viagens	67
QUADRO 5 –	Tipos de avaliação, realidade econômica dos alunos e seu envolvimento no processo	68
QUADRO 6 –	Percepção sobre as contribuições de uma atividade extraclasse na EJA	69
QUADRO 7 -	Realidade econômica dos alunos	70

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 –	Perfil dos alunos	72
TABELA 2 –	Atividade profissional dos alunos	73
TABELA 3 –	Horas de trabalho / dia	74
TABELA 4 –	Faixa salarial	75
TABELA 5 –	Idade de início de estudos	77
TABELA 6 –	Série de interrupção de estudos	77
TABELA 7 –	Motivo para a interrupção de estudos	78
TABELA 8 –	Motivo para voltar a estudar	79
TABELA 9 –	Idade de retorno aos estudos	80
TABELA 10 –	Ano em que voltou a estudar	82
TABELA 11 –	Motivação para as aulas	82
TABELA 12 –	Pretensão de escolaridade	83
TABELA 13 –	Dificuldades encontradas no retorno à escola	84
TABELA 14 –	Locais de preferência a conhecer	86
TABELA 15 –	Motivo para a participação de viagens pedagógicas	86

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	13
2	CONTEXTUALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DE EJA NO BRASIL	20
2.1	Aspectos sócio-históricos e políticos da educação básica de jovens e adultos	26
2.2	Desafios atuais	32
3	O TURISMO COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA	36
3.1	O Turismo Pedagógico e a aprendizagem significativa	38
3.2	O turismo, o conhecimento, a aprendizagem, o lazer e o desenvolvimento local	39
4	METODOLOGIA.....	51
4.1	Procedimentos metodológicos	52
5	APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	53
5.1	Observação do ambiente escolar	53
5.2	As viagens.....	53
5.2.1	<i>A viagem a Sabará.....</i>	<i>54</i>
5.2.1.1	Observações durante a viagem	55
5.2.2	<i>A viagem a Ouro Preto</i>	<i>57</i>
5.2.2.1	Observações durante a viagem	62
5.3	Perfil das professoras e transcrição das entrevistas	63
5.4	O perfil sociocultural dos alunos e a visão sobre suas trajetórias de escolarização	71
5.4.1	<i>Perfil dos alunos</i>	<i>71</i>
5.4.2	<i>A visão dos alunos em relação às viagens pedagógicas</i>	<i>85</i>
5.5	Análise geral da pesquisa.....	90
6	CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	92
	REFERÊNCIAS	95
	APÊNDICES	
1	Alunos de EJA – Roteiro de Entrevistas	102
2	Professoras de EJA – Roteiro de Entrevistas.....	105

1 INTRODUÇÃO

Esse trabalho buscou tratar dos processos atuais de revisão da Educação de Jovens e Adultos (EJA), em especial das possibilidades de colocar as atividades de turismo a serviço da renovação da EJA, a qual está inserida na perspectiva de inclusão social a partir da garantia do acesso e permanência à escola básica, em especial à educação fundamental.

Atualmente, em virtude das exigências do mundo contemporâneo, os processos educativos têm sido colocados diante de novas demandas, o que obriga a construção de novas alternativas para as práticas pedagógicas, incluindo um repensar das técnicas e recursos para o ensino. Para tanto, algumas questões relativas à apropriação das novas linguagens e dos novos recursos disponibilizadas por novas práticas e atividades econômicas precisam ser pensadas nos projetos pedagógicos.

A partir da Constituição de 1988, iniciou-se a efetivação de uma conquista social há muito demandada pelos movimentos sociais, materializada na legislação, que passou a garantir o acesso à escolarização básica. A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN) veio, em 1996, fundamentar a concepção de que qualquer época seria adequada para a aprendizagem, enfatizando a educação como direito garantido, independente do limite de idade.

Há algumas décadas, saber ler e escrever era privilégio de poucos e, atualmente, tornou-se condição fundamental para o trânsito em sociedade cada vez mais plena de produtos e serviços cujo acesso depende da aquisição da linguagem verbal e escrita. As necessidades de leitura e escrita possuem estreita relação com o cotidiano e apresentam grande influência do meio sociocultural em que o indivíduo atua e atuou. Além disso, essas necessidades têm maior ou menor importância em função das atividades dos sujeitos, sobretudo as profissionais.

Segundo M. L. Ribeiro (1978), Darcy Ribeiro já constatava, na década de 60, que a maior parte dos analfabetos estava concentrada nas camadas mais velhas e mais pobres da população, e que esse panorama deveria ser alterado em benefício de um país mais justo.

Paulo Freire também é norteador deste estudo, no sentido de que esse pedagogo entendia ser necessário o desenvolvimento de cidadãos críticos e, para isso, seria necessário retirar muitos

brasileiros do isolamento e do analfabetismo por meio da educação, em direção a uma participação cidadã conveniente a um estado democrático.

Para muitos brasileiros não alfabetizados, os mecanismos burocráticos e pedagógicos presentes em suas trajetórias de escolarização impediram o acesso desses aos benefícios da alfabetização. Devido, muitas vezes, a dificuldades de aprendizagem ou a dificuldades culturais de inserção no ambiente escolar, esse público foi privado desses benefícios que são, atualmente, decisivos para a inserção na sociedade, em especial para o acesso ao mercado de trabalho formal.

Nessa pesquisa, desejou-se falar desse público, homens e mulheres que viveram e continuam vivendo em situações-limites, para os quais o tempo de infância foi o de trabalho e de auxílio ao sustento de suas famílias; de adultos que tentaram, muitas vezes, voltar à escola, mas que, por motivo de dificuldade de reinserção naquele ambiente e por constrangimento devido ao fato de ser ainda iletrados na fase da maturidade, isso era sempre adiado.

O público que participa da modalidade de EJA é constituído, em grande parte, por pessoas interessadas em frequentar cursos, na expectativa de melhorar suas condições de vida. Por isso, sonham concluir o curso fundamental e médio e ter habilitação profissional. São pessoas marginalizadas social e economicamente, privadas do acesso à cultura letrada e aos bens culturais e sociais que ela proporciona. Vivem a condição de analfabeto, que compromete uma participação mais ativa no mundo do trabalho, da política e da cultura. Vivem tanto no mundo urbano quanto no mundo rural e em um ou outro espaço, essa população, em geral, trabalha em ocupações não qualificadas. São sujeitos de direitos, trabalhadores que participam concretamente da garantia de sobrevivência do grupo familiar ao qual pertencem.

Apresentam repetências acumuladas e sucessivas interrupções na vida escolar. São jovens e adultos que, quando retornam à escola, o fazem guiados pelo desejo de melhorar de vida ou por exigências ligadas ao mundo do trabalho. Entretanto, sentem dificuldades na aprendizagem e, por isso, muitas vezes, abandonam, novamente, a escola.

Os alunos de EJA apresentam dificuldades específicas em relação à cognição. Fogem ao padrão regular das faixas etárias, segundo os níveis de desenvolvimento das estruturas mentais formuladas por Piaget (2005). Tem sido frequente, nas práticas pedagógicas de EJA, tratar os estudantes como se fossem crianças. Este fato tem aumentado as dificuldades para a

permanência dos alunos nos cursos e fomentado a evasão. Embora estejam assimilando conteúdos que as pessoas aprendem quando crianças, sua estrutura mental e referências socioculturais não são infantis. Esta é grande dificuldade dos projetos pedagógicos: a infantilização das aulas.

Embora a infantilização do processo pedagógico ocorra com grande frequência no cotidiano das salas de aula de EJA, no Brasil, têm ocorrido experiências ricas que demonstram grande potencialidade para a revisão pedagógica da escolarização de jovens e adultos.

Em Belo Horizonte há dois projetos relevantes de EJA que merecem ser situados, os quais se destacam pela perspectiva de inovação pedagógica, um da Prefeitura Municipal de Belo Horizonte (PMBH) e outro da Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG). Estes procuram, sobretudo, tentar superar a insistente e danosa prática de infantilização do discurso pedagógico, desenvolvendo projetos que buscam uma aprendizagem significativa.

O projeto de Educação de Jovens e Adultos de Belo Horizonte (EJA/BH) faz parte, atualmente, da prioridade do governo municipal 'Belo Horizonte sem analfabetos'. O Projeto originou-se em 1997, quando algumas mães necessitavam aprender a assinar o nome para terem acesso a uma política pública de assistência social: receber um benefício da Previdência Social. Após sete anos do início do projeto, em 2004, iniciou-se ampliação das turmas com os egressos do Programa Brasil Alfabetizado.

O Programa de EJA da PMBH se fundamenta nos eixos norteadores da Escola Plural e na proposta pedagógica de Paulo Freire, tendo como perspectiva trabalhar a identidade do cidadão, sua autonomia, independência, auto-estima e o exercício da cidadania na continuidade dos estudos básicos.

A outra experiência se desenvolve na UFMG. O programa de EJA existe há cerca de 20 anos. É desenvolvido com recursos das Pró-Reitorias de Extensão (bolsas de extensão para monitores professores), Recursos Humanos (material de consumo e bolsas de trabalho) e de outras instituições de fomento. É um programa já solidificado no interior da Universidade, legítima e subsidia estudos e pesquisas na produção de conhecimentos para as diferentes ações necessárias em EJA.

A partir de 1998, o Programa passou a oferecer, também, o Ensino Médio, com o objetivo de favorecer a progressão dos estudos dos alunos que estavam ou já haviam concluído o Ensino

Fundamental (funcionários da UFMG e comunidade em geral). O público-alvo constitui-se de sujeitos maiores de 17 anos, com o Ensino Fundamental completo. O Projeto de Ensino Médio de Jovens e Adultos (PEMJA) possui três objetivos básicos:

Propiciar uma formação de nível médio para jovens e adultos;

Formar professores para o ensino desses alunos; e

Contribuir como campo de pesquisa.

O PEMJA está em seu décimo ano de implementação, tendo já formado várias turmas.

Neste trabalho serão retomadas, posteriormente, as experiências aqui situadas, com o objetivo de retirar referências para a análise da questão investigada nesta pesquisa.

Este estudo procurou articular a Educação de Jovens e Adultos com o Turismo Pedagógico, objetivando avaliar as possíveis contribuições da apropriação daquela atividade para uma transformação positiva das práticas pedagógicas em EJA. Sendo a EJA de grande relevância na realidade brasileira e o Turismo Pedagógico uma atividade com amplas possibilidades de inclusão social, tentou-se associar as duas atividades uma vez que a pesquisadora, tendo formação em turismo, poderia oferecer contribuições especiais para a articulação das duas práticas, numa perspectiva interdisciplinar.

O interesse de investigar a potencialidade do Turismo para a aprendizagem em EJA foi, inicialmente, gerado numa vivência familiar doméstica, exatamente a partir da história de uma cidadã de meia idade, para quem a oportunidade de voltar a estudar, depois de todos os filhos criados, tornou-se a realização de um sonho de criança, quando lhe foi negado o acesso à alfabetização por contingências socioculturais. Sua participação em turma de EJA modificou-lhe o ânimo, aumentou sua auto-estima, fez com que voltasse a conviver com vizinhos e parentes. Após as viagens realizadas a título de atividade extraclasse, seus olhos brilhavam de prazer ao narrar as experiências adquiridas, os locais visitados e a alegria de maior convivência com pessoas com problemas similares aos seus, ao mesmo tempo em que comunicava as explanações do professor, encantada com a prática dos ensinamentos vivenciados em sala de aula. Essa vivência despertou o interesse por uma investigação que relacionasse os processos pedagógicos de EJA e as práticas do turismo pedagógico, o que foi reforçado pelo fato de a autora deste trabalho ter realizado sua graduação em turismo.

O objeto desta dissertação foi, então, identificar as possibilidades do Turismo Pedagógico

como estratégia facilitadora da aprendizagem em EJA. Partiu-se da hipótese de que o turismo pedagógico pode contribuir para superar aspectos da referida infantilização pedagógica e criar possibilidades de desenvolvimento e aprendizagens significativas para os estudantes dessa modalidade de ensino.

Partiu-se da convicção de que a atividade turística oferece grandes possibilidades ao processo de construção de significados para seus praticantes. Essa atividade pode articular a prática pedagógica com o turismo. Segundo Camargo (2001, p.39), o turismo é algo que se produz na consciência dos indivíduos, por meio dos sentidos, “envolvendo dados materiais ou fenômenos internalizados, psicológicos, nos quais se encontrariam as atitudes e as sensações antes, durante e após a viagem”.

O Turismo Pedagógico é conceituado por Álvares, Linhares e Taveira (2004, p.142) como “uma atividade que mescla Ensino e Turismo, apropriando-se deste último em relação a alguns de seus elementos, principalmente a viagem”. Para Hora (2001, p.54), o centro deste fenômeno “reside no cruzamento de conceitos básicos de turismo e a pedagogia de Freinet” que, para aproximar seus alunos da vida, retirava-os da sala de aula realizando o que denominava de *aula passeio*, conhecida também como *aula de descobertas*.

Assim, por meio do turismo, pretendeu-se avaliar a possibilidade de oportunizar uma aprendizagem significativa ao público de EJA através da experiência de turismo pedagógico. Em qualquer nível de ensino, deve-se permitir ao aluno estabelecer real contato com os problemas de sua existência, de modo a identificar os problemas e as questões que pretende resolver. Por consequência, deve ser tarefa de o professor criar um clima favorável que facilite a ocorrência de uma aprendizagem significativa (ROGERS, 1971).

A partir das considerações aqui apresentadas, este estudo buscou investigar como criar condições a partir do turismo pedagógico para facilitar a resolução do problema da não inclusão de jovens e adultos no universo dos saberes escolares, construindo a inserção do público de EJA no universo dos saberes escolares de forma significativa e prazerosa.

Teve-se, então, como objetivo geral deste trabalho, investigar as potencialidades do Turismo Pedagógico para o aprimoramento e revisão das práticas pedagógicas em EJA.

Para sua realização, tornou-se necessário investigar os seguintes objetivos específicos:

- investigar práticas de turismo pedagógico desenvolvidas a partir da observação de uma experiência específica, construída num processo regular de escolarização em um projeto de EJA;
- identificar a potencialidade de viagens pedagógicas para o desenvolvimento da aprendizagem.

Como hipótese, trabalhou-se com a antecipação de que o Turismo Pedagógico poderia contribuir para a construção de conhecimentos significativos, ampliar a visão de mundo e realidade dos educandos de EJA, além de somar esforços para diminuir o tempo gasto pelos adultos para a conclusão do curso fundamental.

Sabe-se que para uma viagem ser apropriada como processo pedagógico e como possibilidade de aprendizagem ela deve ser planejada, considerando diversas questões presentes nas práticas educativas. Uma dessas questões refere-se à implementação de abordagens que considerem os conteúdos específicos na perspectiva da interdisciplinaridade. Assim, é importante que esteja dentro de um projeto que, em princípio, constitua-se como atividade de lazer e recreação objetivos claros de um processo de ensino/aprendizagem significativo para que o público de EJA sintam-se liberto das sistemáticas escolares anteriores. Partiu-se da idéia de que, se agradável, fica mais fácil à assimilação e as necessárias referências ao cotidiano dos educandos.

Uma viagem coloca a questão dos diálogos e associação entre os conteúdos disciplinares e os saberes originados nas experiências cotidianas. Todos os conteúdos e saberes – literários, geográficos, históricos, biológicos e linguísticos podem ser unidos em um ambiente novo, instigante, pleno de sensações pessoais anteriormente apenas vistas em retratos pela televisão. Assim, apresentam-se esses conteúdos como são na realidade, interligados. Contudo, a apresentação desta realidade através do turismo pedagógico na associação de conhecimentos diversos só se torna possível quando a atividade for organizada, planejada com antecedência. A questão central passa a ser o planejamento como necessidade para que a viagem se torne uma possibilidade de apropriação efetiva de novos e significativos conhecimentos.. De outra maneira, constitui-se excursão ou piquenique.

Para o desenvolvimento da pesquisa, os procedimentos metodológicos foram os seguintes:

- Coleta de dados a partir de questionários para realizar um mapeamento da população de

estudantes a ser pesquisada;

- Entrevista com duas professoras, regentes das turmas que constituíram a população da investigação;
- Acompanhamentos de experiências turístico-pedagógicas e, nessas, foram realizadas observação orientada;
- Realização de entrevistas semi-estruturadas para verticalização com alguns estudantes identificados na população anterior.

Pretendeu-se aproximar da realidade dos estudantes através de uma entrevista estruturada aplicada junto a um total de 60 estudantes (APÊNDICE 1). As duas professoras foram entrevistadas, também, por meio de um instrumento estruturado. Ambas são docentes da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (APÊNDICE 2).

Foram acompanhadas duas experiências de turístico-pedagógico. Essa coleta de dados ocorreu durante duas viagens, tendo sido uma em setembro e a outra em outubro de 2007. Optou-se por uma observação orientada das viagens, uma vez que a observação participante teria desdobramentos não planejados nessa pesquisa.

Para contribuir para a elucidação da realidade investigada, construiu-se um referencial teórico sobre a evolução do ensino no Brasil, Turismo Pedagógico e os processos de ensino e aprendizagem em EJA. Na revisão da literatura, buscou-se associar a produção específica em educação com as possibilidades do Turismo Pedagógico como estratégia facilitadora da aprendizagem na Educação de Jovens e Adultos (EJA).

Para tanto, desenvolveu-se um breve resumo da história da Educação de Jovens e Adultos para situar a pesquisa. Tratamos, também, da questão de ensino e aprendizagem, porque a educação de jovens e adultos tem manifestado grandes entraves pedagógicos no que se refere à aprendizagem. A evasão continua sendo alta e uma das razões dessa evasão é dada pela dificuldade no processo de ensino e aprendizagem. Foram abordados, também o Turismo e o Turismo Pedagógico, porque esse trabalho parte do pressuposto de que esse tipo de Turismo pode dar uma contribuição para equacionar a questão pedagógica da infantilização da Educação de Jovens e Adultos e apontar uma alternativa para uma aprendizagem significativa em EJA.

2 CONTEXTUALIZAÇÃO DAS PRÁTICAS EDUCATIVAS DE EJA NO BRASIL

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é uma modalidade específica da Educação Básica que se propõe a atender a um público que não teve acesso à educação básica durante a infância e/ou adolescência. Na maioria das vezes, isso decorre da oferta irregular de vagas, de inadequações do sistema de ensino ou das condições socioeconômicas desfavoráveis dos cidadãos.

O conceito de EJA muitas vezes se confunde com o de Ensino Noturno. Trata-se de uma associação incorreta, uma vez que a EJA não se define pelo turno em que é oferecida, mas muito mais pelas características e especificidades dos sujeitos aos quais se destina. Várias iniciativas de educação de adultos em escolas ou outros espaços têm demonstrado a necessidade de ofertar essa modalidade para além do noturno, de forma a permitir a inclusão daqueles que só podem estudar durante o dia (LARA et al., 2007). Segundo Kohl Oliveira (1999), a Educação de Jovens e Adultos refere-se não apenas a uma questão etária, mas, sobretudo, de especificidade cultural, ou seja, os jovens e adultos aos quais se dirigem as ações educativas dessa modalidade de ensino básico não são quaisquer jovens e adultos, mas uma determinada parcela da população.

O público de EJA do ensino fundamental pode ser identificado como cidadãos não letrados, parte constituindo o que é denominado de ‘analfabetos’.

“O ‘analfabeto’ constitui uma construção discursiva feita a partir da negação de um saber determinado, ou seja, se refere àquele que não sabe algo e que, portanto, está excluído de um determinado campo e de um vasto universo de saberes-poderes” (MOLL, 2005, p.11).

Na realidade, no público da EJA, encontram-se sujeitos mergulhados em variadas situações de letramento. De modo geral, não possuem escolaridade, mas estão iniciados em processos de alfabetização.

A história da EJA, no Brasil, pode ser dividida em períodos, segundo Gadotti (2006):

— 1946 a 1958 – realizadas grandes campanhas nacionais de iniciativa oficial, chamadas de ‘cruzadas’, sobretudo para erradicar o analfabetismo, entendido como uma chaga, uma doença, e, por isso, se falava em ‘zonas negras de analfabetismo’;

- 1958 a 1964 – com o 2º Congresso Nacional de Educação de Adultos, que se tornou um marco e contou com a presença de Paulo Freire, lançou-se a idéia de um programa permanente de enfrentamento do problema da alfabetização; esse desembocou no Programa Nacional de Alfabetização de Adultos, dirigido pelo pedagogo e extinto pelo Golpe de Estado de 1964, depois de apenas um ano de funcionamento;
- 1964 a 1985 – o governo militar insistiu em campanhas como a ‘Cruzada do ABC’ (Ação Básica Cristã), e, posteriormente, com o MOBRAL, que se voltou, basicamente, para a população, principalmente a rural. Em seguida, com a redemocratização, a Nova República, sem consultar os seus 300 mil educadores, extinguiu o MOBRAL e criou a Fundação Educar, com objetivos mais democráticos, mas sem os recursos de que o MOBRAL dispunha;
- 1985 a 1990 – a educação de jovens e adultos foi enterrada pela Nova República. Em 1989, com a finalidade de preparar o Ano Internacional da Alfabetização (1990), foi criada no Brasil a Comissão Nacional de Alfabetização (CNA), inicialmente coordenada por Paulo Freire e, posteriormente, por José Eustáquio Romão. O autodenominado ‘Brasil Novo’, em 1990, criou o Plano Nacional de Alfabetização e Cidadania (PNAC), apresentado com grande pompa publicitária e extinto no ano seguinte, sem qualquer explicação para a sociedade civil que o havia apoiado.

Mesmo antes de 1990, com o processo de redemocratização política no país, a reorganização partidária, a promoção de eleições diretas, a liberdade de expressão e a organização dos movimentos sociais urbanos e rurais, foi ampliado o campo para a experimentação e a inovação pedagógica na educação de jovens e adultos. E as práticas pedagógicas anteriormente desenvolvidas por organizações civis e pastorais passaram a influenciar, também, programas públicos e comunitários de alfabetização e escolarização de jovens e adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

O processo de revitalização do pensamento e das práticas de educação de jovens e adultos refletiu-se na Assembléia Nacional Constituinte. Nenhum feito no terreno institucional foi mais importante para a educação de jovens e adultos que a conquista do direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente de idade, consagrado no art. 208 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88).

A Lei 9.394, de 20 de novembro de 1996, assim insere a EJA no sistema educacional brasileiro:

Seção V. Da Educação de Jovens e Adultos. **Art. 37.** A educação de jovens e adultos será destinada àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria. § 1º Os sistemas de ensino assegurarão gratuitamente aos jovens e aos adultos, que não puderam efetuar os estudos na idade regular, oportunidades educacionais apropriadas, consideradas as características do alunado, seus interesses, condições de vida e de trabalho, mediante cursos e exames. § 2º O Poder Público viabilizará e estimulará o acesso e a permanência do trabalhador na escola, mediante ações integradas e complementares entre si. **Art. 38.** Os sistemas de ensino manterão cursos e exames supletivos, que compreenderão a base nacional comum do currículo, habilitando ao prosseguimento de estudos em caráter regular. § 1º Os exames a que se refere este artigo realizar-se-ão: I - no nível de conclusão do ensino fundamental, para os maiores de quinze anos; II - no nível de conclusão do ensino médio, para os maiores de dezoito anos. § 2º Os conhecimentos e habilidades adquiridos pelos educandos por meios informais serão aferidos e reconhecidos mediante exames (BRASIL, 1996).

Contudo, é necessário destacar que a inserção da EJA no sistema da educação brasileira ocorre como resultado de reivindicações e lutas. Braga (2008) mostra como essa conquista dos movimentos sociais é expressa na legislação após a promulgação da CF/1988:

Há décadas, os movimentos sociais brasileiros lutam pela democratização do acesso à educação. A Constituição Brasileira de 1988 – Art.205 e Art.208 – e posteriormente a Emenda Constitucional nº. 14, de outubro de 1996 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN 9394, Art. 4º e Art.5º – de dezembro de 1996, expressando uma resposta a essa reivindicação social, passam a oferecer o suporte normativo para o acesso universal ao ensino fundamental e, de certa forma, algumas condições de permanência neste nível da educação básica. Atualmente, passados vinte anos da jovem Constituição Brasileiro e já próximo do final da primeira década do século XXI, pode-se constatar que ocorreu a universalização do acesso ao ensino fundamental e que esse nível de ensino foi beneficiado com uma dilatação, passando de oito para nove anos de ensino obrigatório e gratuito. Hoje, embora a universalização do acesso esteja ainda distante dos outros dois níveis da educação básica (educação infantil e média) e do ensino superior é inegável a conquista democrática da universalização do acesso ao curso fundamental. Os dados estatísticos revelam que, aproximadamente, 98% da população brasileira de 6 a 14 têm sua vaga assegurada junto ao sistema regular de ensino. (BRAGA, 2008, p.01-02)

Em nota, a autora destaca no texto da lei a inclusão do público de EJA na universalização do ensino fundamental: “O texto da Emenda Constitucional nº. 14, de 1996, afirma que esse nível de ensino deve ser ‘obrigatório e gratuito’, assegurada, inclusive, sua oferta gratuita para todos os que a ele não tiveram acesso em idade própria” (BRAGA, 2008, p.2) (grifo nosso).

Kohl Oliveira (1999), discutindo a questão da exclusão em relação ao público de EJA, argumenta que não delinear a especificidade dos jovens e adultos como sujeitos de aprendizagem constitui outra forma de exclusão. Isso ocorre apesar (e para além) da inclusão estar garantida nos instrumentos normativos. Disso decorre a discussão da adequação da escola para um grupo que não é o alvo original da instituição. Os currículos, programas e métodos de ensino foram originalmente concebidos para crianças e adolescentes que

percorreriam o caminho da escolaridade de forma regular. De maneira geral, entende-se que o desconhecimento de determinados conteúdos esteja atrelado à faixa etária, mas não é o que ocorre com os jovens e adultos excluídos do sistema escolar, que, embora não tenham percorrido à trajetória regular de escolarização, já possuem saberes construídos nas vivências cotidianas que as crianças ainda não possuem.

Os altos índices de evasão e repetência nos programas de educação desse público indicam falta de sintonia entre a escola e os alunos, embora não se possa desconsiderar o conjunto de fatores de ordem sócio-econômica, que acabam por impedir que os alunos se dediquem plenamente à escola, tantos são seus problemas de sobrevivência. Um segundo ponto é o fato de que a escola funciona com base em regras específicas e com uma linguagem particular, geralmente de difícil compreensão, o que mostra ser maior obstáculo à aprendizagem do que o próprio conteúdo (KOHL OLIVEIRA, 1999).

Apesar dos processos de exclusão internos à escola, depois da obtenção do título de ensino fundamental, os sujeitos de EJA vivenciam a escola com a sensação do lugar não ser apenas reservado para privilegiados, pessoas que possuem uma trajetória caracterizada pela longevidade escolar, graças a uma situação financeira favorável. Esse fato revigora a autoestima dos estudantes de EJA.

Geralmente, por parte do educando, o processo de retorno aos bancos escolares é complicado, e para sua efetividade, torna-se necessário que o aluno seja motivado a assumir-se como sujeito do próprio conhecimento, sujeito de direitos e, mais do que isso, sujeito da fala. No caso dos alunos de EJA, esse resgate parece demandar um esforço ainda maior, pois se colocam em posição de inferioridade. Por parte da escola, isso demanda a construção de uma nova maneira de ver e entender a escola e a sua função social (SANTOS, 2005).

E isso acontece porque, embora se saiba que as práticas de leitura e escrita não se restrinjam apenas às técnicas de decodificar e codificar, a alfabetização envolve, também, o aprendizado dessas habilidades. Portanto, o fato de sujeitos não haver conquistado esse ‘saber’ faz com que não se reconheçam como leitores. Nesse sentido,

Sem dúvida, a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão / expressão de significados através do código escrito. Não se consideraria ‘alfabetizada’ uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, ‘lendo’, por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se consideraria ‘alfabetizada’ uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar

adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito (SOARES, 1995, p.21).

O que está implícito nas relações com a linguagem é o significado que as classes cultas conferem ao saber erudito e à instituição encarregada de perpetuá-lo e transmiti-lo. “É, enfim, a lógica própria de um sistema que tem por função objetiva conservar os valores que fundamentam a ordem social” (BOURDIEU, 1998, p.56).

Dessa forma, o resgate do desejo de aprender se constitui a primeira grande tarefa que a instituição deve realizar junto aos educandos, a fim de criar as condições necessárias para seguir desenvolvendo sua ação educativa. Conforme demonstra Souza (1999, p.14), esse fato

Passa, necessariamente, pelo resgate do sujeito do processo de aprendizagem. Resgates possíveis a partir de uma prática docente que considere o aprender em uma dimensão mais ampla: no âmbito do conhecimento, da valorização da palavra e da autonomia e da inclusão de valores éticos e sociais.

Nesse foco, um educador deve proporcionar aos alunos a compreensão das condições culturais, históricas e sociais da produção de conhecimento, pois este é fruto de convenções, de acordos circunstanciais, os quais não necessariamente representam a única possibilidade de interpretação da realidade.

Mas a realidade não se configura apenas esta, pois a ampliação da oferta escolar não foi acompanhada de uma melhoria das condições de ensino, de modo que, atualmente, existem muitas escolas, mas de qualidade insatisfatória. Além disso, a má qualidade de ensino combina-se à situação de pobreza extrema em que vive parcela significativa da população, que produz contingente numeroso de crianças e adolescentes que passam pelas escolas sem usufruir de aprendizagens significativas e que, submetidas a experiências penosas de fracasso e repetência, acabam por abandonar os estudos. Dessa maneira, tem-se agora um novo tipo de exclusão educacional: “antes as crianças não podiam frequentar a escola por ausência de vagas; hoje ingressam na escola, mas não aprendem, e dela são excluídas antes de concluir os estudos com êxito” (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.125).

Nota-se, por consequência, que um sistema de ensino como esse só pode funcionar perfeitamente enquanto se limite a recrutar e a selecionar os educandos capazes de satisfazer às exigências que lhes são impostas. Dessa forma, se dirige a indivíduos dotados de capital cultural e de aptidão para fazer frutificar esse capital que ele pressupõe e consagra, sem exigí-lo explicitamente e sem transmiti-lo metodicamente.

A nova modalidade de exclusão, abordada, que acompanhou a ampliação do ensino público, acabou produzindo elevado contingente de jovens e adultos que, apesar de ter passado pelo sistema de ensino, assimilou aprendizagens insuficientes para serem utilizadas, como autonomia, em seu dia-a-dia. O resultado desse processo é que atualmente se assiste à gradativa substituição de analfabetos absolutos por portadores de analfabetismo funcional (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Nesse contexto, “o conceito de Educação de Adultos vai se movendo na direção ao de Educação Popular na medida em que a realidade começa a fazer algumas exigências à sensibilidade e à competência científica dos educadores e educadoras” (FREIRE, 2006, p.15).

Assim, cada vez se torna mais claro que as necessidades básicas de aprendizagem dessa população apenas podem ser satisfeitas por uma oferta de programas que, sendo mais ou menos escolarizados, necessitam institucionalidade e continuidade, superando o modelo dominante nas campanhas emergenciais e iniciativas de curto prazo (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Os termos ‘educação de adultos’, ‘educação popular’, ‘educação não formal’ e ‘educação comunitária’ são usados muitas vezes como sinônimos, mas neste trabalho considera-se que essa confusão não é desejável. ‘EJA’ tem sido popularizada especialmente pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO) como sendo área especializada da educação. A educação ‘não-formal’ tem sido utilizada, principalmente nos Estados Unidos, para se referir à EJA desenvolvida em países do Terceiro Mundo, geralmente vinculada a projetos de educação comunitária. Entretanto, afirma-se que a ‘educação não-formal’ está nomeadamente vinculada a organizações não-governamentais (ONGs), partidos políticos e igrejas, dentre outros, geralmente organizadas onde o Estado se omitiu e, muitas vezes, organizada em oposição à educação oficial de adultos (GADOTTI, 2006).

A ‘educação popular’, como uma concepção geral de educação, se opõe à EJA impulsionada pela educação estatal, e tem ocupado espaços em que a EJA oficial não levou muito a sério.

Um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia baseada no profundo respeito pelo senso comum, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a e incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário (GADOTTI, 2006, p.30).

A ‘educação de classe’ significa o conjunto de processos não-formais de reprodução dos diferentes modos de saber das classes populares; a ‘educação popular’ é um processo sistemático de participação na formação, fortalecimento e instrumentalização das práticas e de movimentos populares, com o objetivo de apoiar a passagem do saber popular ao saber orgânico, ou seja, do saber da comunidade ao saber de classe na comunidade; e a ‘educação do sistema oficial’ se constitui no conjunto de programas de capacitação de pessoas e grupos populares sob o controle externo, visando produzir a passagem dos modos populares de saber tradicional para modelos de saber modernizado, segundo os valores dos polos dominantes da sociedade (BRANDÃO, 2005).

A função educativa do Estado tem sido entendida, quase exclusivamente, como escolarização, deixando de lado as possibilidades da educação não-formal, especialmente na educação básica de jovens e adultos (TORRES, 2006).

2.1 Aspectos sócio-históricos e políticos da educação básica de jovens e adultos

Deve-se voltar no tempo para a compreensão política da EJA no cenário educacional brasileiro, retomando o conceito de ‘educação para a prática da liberdade’ de Paulo Freire. O Brasil viveu momentos difíceis até o início do século XIX. Para o pedagogo, o grande mal, na sociedade brasileira colonial, estava em que, “despreparado para a captação crítica do desafio, jogado pela força das contradições, o homem brasileiro vinha descambando para a sectarização e não para as soluções radicais” (FREIRE, 2005, p.59). O radical rejeita o ativismo e submete sua ação à reflexão, não se constitui mero espectador de um processo, mas cada vez mais sujeito. Reconhece que se não pode deter nem antecipar uma situação, pode transformá-la. O sectário, ao contrário, se coloca como seu proprietário.

À época do Brasil colônia, quando se falava de educação para a população não-infantil, fazia-se referência apenas aos adultos, para quem a alfabetização era necessária em virtude da doutrina e da iniciação para as atividades religiosas.

Pode ser destacado, também, que as condições estruturais da colonização brasileira não foram favoráveis ao seu povo e os analistas, principalmente os das instituições políticas, insistem na demonstração dessa inexperiência, enraizada em verdadeiros complexos culturais. O Brasil nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas. O sentido marcante da colonização, bastante predatória, à base da exploração econômica do grande

domínio, em que o poder do senhor se alongava das terras às pessoas, ao trabalhador escravo, inicialmente do nativo e posteriormente do africano, não teria criado condições necessárias ao desenvolvimento de uma mentalidade permeável, flexível e característica do clima cultural democrático no homem brasileiro (FREIRE, 2005).

Naquelas condições referidas, se encontravam as raízes das tão comuns soluções paternalistas. Lá, também, o mutismo brasileiro. Às sociedades às quais se nega o diálogo – a comunicação – e, em seu lugar, se lhes oferecem comunicados, resultantes de compulsão ou doação, se fazem preponderantemente mudas. O mutismo não é propriamente a inexistência de resposta. É resposta a que falta teor marcadamente crítico (FREIRE, 2005, p.77).

O povo brasileiro viveu, desde o período colonial, proibido de crescer e de falar. “O que se pode afirmar é que, de modo geral, com algumas exceções, o povo ficava à margem dos acontecimentos, ou a eles era levado, quase sempre, mais como algazarra do que porque falasse ou tivesse voz” (FREIRE, 2005, p.89).

Várias reformas educacionais à época do Brasil Império estabeleceram a necessidade de haver classes noturnas de ensino elementar para adultos analfabetos e, segundo registros da época, havia 200 mil alunos inscritos em 1876, evidenciando a difusão de tal prática (FREIRE, 2005).

Quando da proclamação da República, foi importada da Europa a estrutura do estado nacional democrático sem nenhuma prévia consideração ao contexto do país, posição típica ou atitude normal de alienação cultural, e a população assistiu, atônita, aos acontecimentos políticos, sem entender os atos e os fatos.

O Brasil sempre se caracterizou como um país em que o acesso à educação é seletivo, mantendo simetria com as profundas desigualdades socioeconômicas. Nesse contexto, a identidade político pedagógica da educação de jovens e adultos não foi construída com referência às características psicológicas ou cognitivas das etapas do ciclo de vida (infância, juventude, maturidade, fase senil), mas em torno de uma representação social enraizada (DI PIERRO, 2005). Dito de outra forma, essa representação social seria a existência dos excluídos, considerados uma parcela da população para quem a educação seria uma realidade inatingível.

A partir da primeira década do século XX, os educadores se mobilizaram em um grande movimento pedagógico que concentrou atenção e respeito às dimensões individuais, bem

como ao reconhecimento das peculiaridades das idades infantis, diferenciando-as das especificidades da vida adulta. Esse movimento procurou reagir contra centros escolares e discursos pedagógicos que se apegavam à memorização de conteúdos, sem relevância para os alunos. Consequentemente, foram desenvolvidas linhas de pensamento ligadas à defesa e à elaboração de estratégias de ensino e aprendizagem, às metodologias de ensino, ao desenvolvimento cognitivo e às possibilidades de aprendizagem dos sujeitos (SANTOMÉ, 2005).

O tema da educação como afirmação para a liberdade tem antigas ressonâncias, anteriores mesmo ao pensamento liberal. Persiste desde os gregos, como uma das idéias mais relevantes ao humanismo ocidental e atualmente se encontra incorporada a várias correntes da pedagogia moderna. O indivíduo deve ser integrado em seu contexto, não apenas nele, mas com ele, e não por simples adaptação, acomodação ou ajustamento. Se não houver essa integração, que o enraíza e se aperfeiçoa na medida em que sua consciência se torna crítica, faltará a liberdade. E cada vez que se suprime a liberdade, o sujeito se torna apenas ajustado ou acomodado (FREIRE, 2005).

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, o indivíduo dinamiza seu mundo, domina a realidade e vai humanizando-a. Por isso, Paulo Freire salienta a necessidade de uma permanente atitude crítica, “único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época” (FREIRE 2005, p.52).

No contexto latino-americano, várias concepções surgiram e se dividiram em múltiplas correntes e tendências, até hoje existentes. Até os anos 1940, a educação de adultos era concebida como uma extensão da escola formal, principalmente para a zona rural e entendida como uma democratização da escola formal. Na década de 50, a educação de adultos significava uma educação de base, como um desenvolvimento comunitário. No final dos anos 1950, duas tendências se fundamentaram: a educação de adultos como educação libertadora (Paulo Freire) e a entendida como educação funcional, profissional, ou seja, o treinamento de mão-de-obra mais produtiva e útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente. Na década de 70, essas duas correntes se fixaram, a libertadora como educação não-formal, alternativa à escola, e a funcional como suplência da educação formal. Nesta última, foi

desenvolvido, no Brasil, o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL), com princípios opostos aos de Paulo Freire (GADOTTI, 2006).

No Brasil, até a Segunda Guerra Mundial, a educação de adultos foi integrada à educação chamada ‘popular’, que significava a difusão do ensino elementar. Depois do conflito, seguindo tendências mundiais, a EJA foi concebida, basicamente, como independente da educação elementar, muitas vezes com objetivos políticos populistas (PAIVA, 1999).

Na década de 50, o país começou a se encontrar consigo mesmo, mas o povo estava envolvido nos embates entre os velhos e os novos temas. Entretanto, era necessária “uma educação para a decisão, para a responsabilidade social e política” (FREIRE, 2005, p.96). Para o autor, parecia que uma educação para o desenvolvimento e para a democracia haveria de ser a que oferecesse ao educando instrumentos com os quais resistisse aos poderes do desenraizamento da civilização industrial, ou seja, uma educação que possibilitasse ao homem a discussão de sua problemática. Haveria de ser a sua inserção nessa problemática, que o advertisse dos perigos de seu tempo, para que, consciente deles, ganhasse a força e a coragem de lutar, ao invés de ser levado e arrastado à perdição de seu próprio ‘eu’, submetido às prescrições alheias. A educação deveria colocá-lo disposto a constantes revisões, e a análises críticas de seus achados. E apenas se poderia compreender uma educação que fizesse do homem alguém cada vez mais consciente de sua transitividade, usada tanto quanto possível de forma crítica, ou com acento cada vez maior de racionalidade.

A própria essência da democracia envolve uma nota fundamental, que lhe é intrínseca – a mudança. Os regimes democráticos se nutrem na verdade de termos em mudança constante. São flexíveis, inquietos, e, devido a isso mesmo, deve corresponder ao homem desses regimes maior flexibilidade de consciência (FREIRE, 2005, p.98).

A Declaração de Hamburgo, de 1997, constatando a necessidade de inclusão, declarou que a educação de adultos é tanto consequência do exercício da cidadania como condição para plena participação na sociedade. Além do mais, é poderoso argumento em favor do desenvolvimento ecológico sustentável, da democracia, da justiça, da igualdade entre os sexos, do desenvolvimento socioeconômico e científico, além de um requisito fundamental para a construção de um mundo onde a violência pode ceder lugar ao diálogo e à cultura de paz baseada na justiça.

O Ministério da Educação e Cultura (BRASIL/MEC, 1999) afirma que a educação de jovens e adultos se insere em uma política global que objetiva a universalização da educação básica

como um compromisso com o desenvolvimento humano, social, político, econômico, cultural e ético do Brasil. Em virtude de a realidade brasileira indicar 14,7% de iletrados em 1996, erradicar o analfabetismo é desafio complexo que exige uma dupla estratégia, a de garantir o acesso e sucesso escolar e de implementar ações específicas para jovens e adultos.

O problema não é apenas brasileiro. De 27 a 30 de setembro de 1999, aconteceu na Malásia uma Conferência sobre o Aprendizado, com as presenças de autoridades mundiais no assunto. Constatando existir mais de um bilhão de iletrados no mundo, objetivou-se o levantamento das razões para tal ocorrência e o estabelecimento de processos para tornar o ensino e aprendizagem dos adultos de forma mais efetiva em termos de custos e benefícios para ambas as partes (AZIZI, 1999).

A preocupação em relação ao letramento veio a ser materializada por meio do projeto da Educação de Jovens e Adultos (EJA), considerado relevante no século XXI. Pessoas que não tiveram a oportunidade de serem alfabetizadas quando crianças e adolescentes¹ estão sendo mobilizadas por programas de ensino e aprendizagem (DI PIERRO, 2005).

Em âmbito internacional, a Convenção relativa à Luta contra as Discriminações na Esfera do Ensino (1960), o Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais (1966) e a Declaração de Hamburgo (1997) são importantes instrumentos que podem garantir o direito à educação de jovens e adultos.

A Declaração de Hamburgo considera a educação de adultos mais que um direito, pois é a chave para o século XXI, tanto como consequência do exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade.

A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990, entendeu que a alfabetização de jovens e adultos seria uma primeira etapa da educação básica, consagrando, assim, a idéia de que a alfabetização não poderia ser separada da pós-alfabetização, ou seja, separada das necessidades básicas de aprendizagem.

A Lei 9.394, aprovada em 1996, tendo por base projeto de Darcy Ribeiro e objeto de negociação por oito anos, desprezou parte dos acordos estabelecidos anteriormente, e a seção

¹ Sobre a diferenciação legal entre menores e maiores, a Lei 8.069/90 (Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA) em seu art. 2º considera a pessoa até 12 anos incompletos como criança e aquela entre 12 e 18 anos como adolescente. Por esta Lei, a definição de jovem se dá a partir de 18 anos.

dedicada à educação básica de jovens e adultos não evoluiu muito. Como inovação ocorreu a redução da faixa etária para submissão aos exames supletivos, fixada em 15 anos para o ensino fundamental e em 18 anos para o ensino médio. Mas a verdadeira ruptura introduzidas residem na abolição da distinção entre os subsistemas de ensino regular e supletivo, integrando, organicamente, a educação de jovens e adultos ao ensino básico comum, a flexibilidade de organização do ensino e a possibilidade de aceleração dos estudos deixaram de ser atributos exclusivos da EJA (HADDAD; DI PIERRO, 2000).

Maior integração aos sistemas de ensino, de um lado, certa indeterminação do público-alvo e diluição das especificidades psicopedagógicas, de outro, parecem ser os resultados contraditórios da nova LDB sobre a configuração recente da educação básica de jovens e adultos (HADDAD; DI PIERRO, 2000, p.122).

Segundo debates no IV Encontro Estadual do Fórum Goiano de Educação de Jovens e Adultos, em Goiânia/GO, no período de 06 e 07 de maio de 2005, foram identificadas diversas realidades que devem ser equacionadas no processo de ensino/aprendizagem em EJA. Dentre elas, a de que é necessário o desenvolvimento de uma pedagogia específica, que transgrida as formas de aprender e ensinar individualistas, limitadas aos muros da escola e a de que se viabilize a aprendizagem coletiva em rede de saberes, dúvidas e criatividade. Propor também que houvesse a produção de material didático específico para EJA, evitando-se a infantilização do ensino.

A história da educação brasileira nos últimos 50 anos permite que se reconheça a existência de um movimento de educação de adultos que assumiu diferentes configurações em cada período, mas em todos houve relações de cooperação e conflito com os governos. Desde os anos 60, a influência e participação desse movimento na execução de políticas públicas foram mais intensas nos períodos de vigência do regime democrático e junto a governos de orientação progressista.

A necessidade de letramento dos jovens e adultos é uma realidade brasileira e tem constado de agendas políticas no sentido de sua implementação cada vez mais abrangente. Entretanto, entende-se que devam ser levadas em consideração, também, as dimensões cognitivas de aprendizagem desse público.

2.2 Desafios atuais

Kuenzer (2000) assinala que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho têm trazido à agenda políticopedagógica diversas novas demandas de formação humana e, por causa da tendência comprovada de polarização das qualificações, considera essa uma questão fundamental para o enfrentamento da exclusão. Segundo a autora, esse debate aponta para algumas dimensões a serem consideradas, sobre as quais tem havido consenso nos eventos onde se discutem as políticas públicas de educação na atualidade:

- (1) A necessidade de expansão da oferta de Ensino Médio até que se atinja a sua universalização, pois não é possível adequada participação social, política e produtiva sem pelo menos onze anos de escolarização. Por causa disso, o Ensino Médio perderia seu caráter de intermediação entre os níveis fundamental e superior para se constituir na última etapa da educação básica;
- (2) Ao mesmo tempo, já não se entende possível a formação profissional sem uma sólida base de educação geral. Deve-se exigir a superação do antigo processo histórico para uma escola que ensine a pensar, por intermédio do domínio teórico-metodológico do conhecimento socialmente produzido e acumulado, e uma escola que ensine a fazer, pelos procedimentos e desenvolvimento de habilidades psicofísicas.

Nessa ótica, cabe lembrar a expressão cunhada por um movimento ecológico, *think globally, act locally*², como sendo talvez a expressão mais clara da luta política atual (TORRES, 2006).

Assim sendo, a formação humana passaria a ser concebida como resultante da articulação de diferentes elementos, pela mediação das relações que ocorrem no trabalho e na vida coletiva, resultando de vários determinantes subjetivos e objetivos, tais como: a primeira socialização; a natureza das relações sociais vividas e suas articulações; a escolaridade; o acesso a informações; o domínio do método científico; a origem da classe; a duração e a profundidade das experiências laborais e sociais; o acesso a espaços, saberes, manifestações científicas e culturais (KUENZER, 2000).

A autora também complementa que a qualificação profissional passaria a repousar sobre conhecimentos e habilidades cognitivas e comportamentais, que permitissem ao cidadão chegar o domínio intelectual da técnica e das formas de organização social, de modo que

² Pense em termos globais, mas aja localmente (tradução livre).

fosse capaz de criar soluções originais para problemas novos, que exigissem criatividade por meio do domínio do conhecimento.

Nessa perspectiva, o sucesso de um programa de EJA ficaria facilitado quando o educador fosse do próprio meio. O programa de EJA não poderia ser avaliado apenas pelo seu rigor metodológico, mas pelo impacto gerado na qualidade de vida da população atingida. A EJA estaria condicionada às possibilidades de uma transformação real das condições de vida do aluno-trabalhador (GADOTTI, 2006).

No caso de jovens e adultos, seu desenvolvimento psicológico e suas modalidades de aprendizagem; seus valores; hábitos; atitudes; e formas de organização do conhecimento teriam que ser respeitados. (KOHL OLIVEIRA, 1999).

Torna-se necessário outro tipo de pedagogia, determinada pelas transformações ocorridas no mundo do trabalho nessa etapa de desenvolvimento das forças produtivas, para atender às demandas da revolução na base técnica de produção, com seus profundos impactos sobre a vida social (KUENZER, 2000).

Por essa razão, não se trata de negar o acesso à cultura geral elaborada, a qual se constitui em importante instrumento de luta para as minorias, mas de não matar a cultura primeira do aluno:

Trata-se de incorporar uma abordagem do ensino/aprendizagem que se baseia em valores e crenças democráticas e procura fortalecer o pluralismo cultural num mundo cada vez mais interdependente. Por isso que a educação de adultos deve ser sempre uma educação multicultural, uma educação que desenvolve o conhecimento e a integração na diversidade cultural. É uma educação para a compreensão mútua, contra a exclusão por motivos de raça, sexo, cultura ou outras formas de discriminação. A filosofia primeira, na qual o educador de jovens e adultos precisa ser formado, é a filosofia do diálogo. E o pluralismo é também uma filosofia do diálogo (GADOTTI 2006, p.33).

O objetivo a ser atingido seria a capacidade para lidar com a incerteza, substituindo a rigidez por flexibilidade e rapidez, a fim de atender a demandas dinâmicas, que se diversificam em qualidade e quantidade. Esse objetivo não visaria um ajustamento, mas a participação na construção de uma sociedade em que o resultado da produção material e cultural esteja disponível para todos, assegurando qualidade de vida e preservando a natureza (KUENZER, 2000).

Tomando como parâmetro a relação entre Estado e educação popular, pode-se dividir a EJA, enquanto concepção da educação popular, em duas tendências teórico-práticas:

(1) Maniqueísta, que não admite o Estado como parceiro na educação popular. Para essa tendência, o Estado visa sempre a manipulação e a cooptação, ao passo que a educação popular visa a participação e a emancipação. Por este motivo, seriam irreconciliáveis;

(2) a Integracionista, que propõe a colaboração entre Estado, Igreja, empresariado e sociedade civil, e se divide em duas vertentes: a que defende a simples extensão da escola das elites para toda a população (PAIVA, 1999), e a que defende uma nova qualidade de escola pública, com caráter popular (DUARTE, 1992).

Em 1984, ocorria no Brasil uma retração do Estado e a consequente ampliação dos setores da sociedade civil; uma ampliação e diferenciação de programas; uma acentuada ampliação dos trabalhos de educação dos menos qualificados; uma continuidade das experiências de educação popular de setores de vanguarda da Igreja; o aumento de agências civis de trabalho pedagógico; e o aumento de iniciativas populares como educação sindical e educação política (BRANDÃO, 2005).

Em 2006, Gadotti destacava que o governo estava desarmado para enfrentar o problema da educação para todos os brasileiros, além de não estar demonstrando vontade política para honrar seus compromissos assumidos. Complementarmente, enfrentava o problema de sua legitimidade diante da população, por causa dos escândalos nos quais estava envolvido (GADOTTI, 2006).

As iniciativas na área da alfabetização de adultos no Brasil têm consonância com várias razões sociais, políticas e culturais. Articula-se à alfabetização da população à conquista da cidadania, delegando à leitura e à escrita o poder de incluir o sujeito na sociedade capitalista. No entanto, não se pode esquecer que o analfabetismo não é responsável pelas mazelas da sociedade, mas uma consequência da estrutura social, extremamente excludente. Pode ser considerado “impossível pensar em erradicação do analfabetismo sem reforma no sistema de ensino, que é também excludente” (ALMEIDA, 2005, p.61).

No Brasil, a educação teria de ser, acima de tudo, uma tentativa constante de mudança de atitude, de criação de disposições democráticas por meio da qual se substituíssem antigos hábitos de passividade por novos hábitos de participação e ingerência.

Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em regra. Tanto mais democrático quanto mais ligado às condições de sua circunstância. Tanto menos experiências democráticas que exigem dele o conhecimento crítico de sua realidade, pela participação nela, pela sua intimidade com ela, quanto mais superposto a essa relação e inclinado a formas ingênuas de encará-la, a formas ingênuas de percebê-la [...]. Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos de problemas e discutimos superficialmente (FREIRE, 2005, p.103).

Segundo o pedagogo Paulo Freire, a educação é um ato de amor e, por isso, um ato de coragem. Não se pode temer o debate e a análise da realidade. Não se pode fugir à discussão criadora, sob pena de se constituir uma farsa. Dessa maneira, deve-se aprender a discutir e a debater, não trabalhando ‘sobre’ o educando, mas ‘com’ ele. Exige reinvenção.

Este foco de reinvenção foi exatamente o que esta dissertação buscou. Para a autora, o turismo pedagógico pode ser uma maneira de atribuir ao turismo um valor cultural específico e relevante, nomeadamente como uma grande contribuição para a aprendizagem significativa para o público de EJA.

3 O TURISMO COMO ESTRATÉGIA METODOLÓGICA

Antes de abordarmos o turismo pedagógico como possibilidade de renovação pedagógica no ensino de EJA, torna-se necessário entender, conceitualmente, a atividade turística.

A mais antiga das conceituações sobre turismo remonta a 1910, formulada pelo economista austríaco Herman von Shullern, citado por Barretto (2003, p.9): “turismo compreende todos os processos, especialmente os econômicos, que se manifestam na chegada, na permanência e na saída do turista de um determinado município, estado ou país”.

Em 1929, Schwink analisou o turismo quanto às motivações das viagens, e o conceituou como “o movimento de pessoas que abandonam, temporariamente, o local de sua residência permanente, levadas por algum motivo relacionado com o espírito, o corpo ou a profissão” (SCHWINK *apud* ANDRADE, 2002, p. 35).

Do ponto de vista formal, a definição de turismo aceita é a formulada pela Organização Mundial do Turismo (OMT): “turismo é a soma de relações e de serviços resultantes de um câmbio de residência temporário e voluntário, motivado por razões alheias a negócios e profissionais” (BARRETTO, 2003, p.13). Funari e Pinsky (2001) assinalam que essas movimentações implicam contato humano e cultural, trocas de experiências entre os viajantes e a população local.

Vários educadores entendem que as escolas não são os únicos locais onde as pessoas podem aprender conceitos científicos ou sobre a natureza da ciência como uma atividade intelectual, principalmente num país onde uma grande parte da população esteve ou está fora dela (UCKO, 1985; LUCAS, 1991).

Além disso, a instituição escolar, por si só, não apresenta condições de proporcionar à sociedade atual toda as (in)formações técnicocientíficas e humanísticas necessárias à leitura do mundo. O ensino de ciências num espaço de ensino não-formal traz vantagens para todos os envolvidos. Os alunos e professores do ensino fundamental e médio enriquecem os conteúdos desenvolvidos em sala de aula, numa experiência não-formal em atividade extraclasse. Os visitantes melhoram sua percepção de ciência, em especial em relação aos conceitos que conheciam antes (COUTINHO-SILVA et al., 2007).

É importante lembrar que um dos questionamentos a ser levado em consideração quando se trata de turismo pedagógico diz respeito aos tipos de educação formal e não-formal. Afinal, pode-se questionar qual esfera da prática educativa seria mais eficaz, se a educação formal, aquela que se dá pelo conteúdo curricular pré-estabelecido e que visa a formação escolar, ou a educação não-formal, que possui em si grande valor educativo, porém sem estar organizada numa determinada perspectiva curricular prescritiva.

Tem sido comum o turismo escolar, principalmente em escolas privadas. Não é obrigatório, não consta do programa escolar, mas na trilha dos estudos centrados nas contribuições do turismo ao processo de ensino e aprendizagem de conteúdos escolares, foram identificados alguns trabalhos sobre o tema (LOMBARDO, 1997; CASTRO, 2001; BERNARDINO, 2001; CASTANHEIRA, 2004). Todos estes estão voltados para as contribuições do turismo ou de seus elementos provenientes dessa prática de estudos aplicados à educação formal.

Os dizeres da Declaração de Hamburgo (1997) sugerem que a educação de adultos inclui tanto a educação formal como a educação não-formal e o espectro da aprendizagem informal e incidental disponível numa sociedade multicultural, onde os estudos baseados na teoria e na prática devem ser reconhecidos. A educação ao longo da vida implica repensar um processo que considere certos fatores, como idade, igualdade entre os sexos, necessidades especiais, idioma, cultura e disparidades econômicas. Essa educação pode englobar todo o processo de aprendizagem, formal ou informal, em que pessoas consideradas adultas pela sociedade desenvolvem suas habilidades, enriquecem seu conhecimento e aperfeiçoam suas qualificações técnicas e profissionais, direcionando-as para a satisfação de suas necessidades e as de sua sociedade.

Nesse sentido, Nascimento (2006) acredita que a realização de viagens organizadas por escolas desempenha importante papel na formação de alunos, inserindo-se no rol das atividades consideradas extraclasse, permitindo a ampliação de referências sobre o processo de aprendizagem por meio dessa atividade. Conforme a autora, as viagens escolares, relacionadas à formação geral dos alunos, favorecem o desenvolvimento do senso crítico e a capacidade de reflexão. A vivência destas experiências concorre para o desenvolvimento da cidadania.

Esses processos de exercício de cidadania e de convivência social são características nem sempre percebidas por grande parte dos sujeitos, que não sabem como deles participar e

constitui tarefa da escola orientá-la.

A educação não-formal é rica em dimensões educativas. Nela a aprendizagem pode ocorrer de maneira espontânea, pode ser um aprender se divertindo, com forte presença da ludicidade. No turismo pedagógico, pode ocorrer uma aprendizagem muito rica como apoio para o desenvolvimento da educação formal (WAICHMAN, 1997). Dessa forma a educação não-formal pode estabelecer laços estreitos com o turismo pedagógico.

Referindo-se à aprendizagem, tem sido destacada que a educação a partir do turismo pedagógico torna possível ao aluno passar à aplicação prática o que aprendeu, alargando seus horizontes e aprofundando seu saber (KRIPPENDORF, 2001). O autor confirma a importância dos estudos sobre a relação entre lazer e turismo para a educação em relação às viagens.

Há quem analise a relação entre turismo e lazer, distinguindo os elementos concretos das viagens (bilhetes, reservas, alimentação) de seus elementos subjetivos representados pelos sentimentos e impressões do turista, constituindo uma dimensão de estudo das viagens escolares como recurso de ensino (HORA; CAVALCANTE, 2003).

No desenvolvimento desta pesquisa, embora a literatura já tenha se posicionado favorável a atividades extraclasse na forma de turismo escolar, houve dificuldade para a identificação de uma literatura específica que abordasse as relações pedagógicas entre as práticas de EJA e a apropriação do turismo pedagógico.

3.1 O Turismo Pedagógico e a Aprendizagem Significativa

Segundo Ausubel et al. (1978), o aluno precisa ter disposição para aprender. Percebi, desde quando decidi desenvolver o tema desafiador de associar turismo pedagógico à aprendizagem em EJA que, para muitas pessoas, o fato de um professor propor uma viagem turística a locais jamais visitados já motivava a todos. Esse público, embora não tivesse a noção sistematizada do nível de aprendizado alcançado com as atividades, entendia a viagem como uma possibilidade de relaxamento, de lazer propriamente dito.

Ansarah (2005) conceitua o turismo pedagógico como atividade extraclasse organizada pelas escolas (eventualmente com a colaboração de empresas especializadas) e vivenciada pelos alunos como forma de complemento de um conhecimento já abordado ou a ser tratado em sala

de aula, envolvendo deslocamentos e/ou viagens de maneira prazerosa.

O turismo pedagógico pode ser entendido como:

Uma atividade educativa sob a forma de experiência turística, na qual os alunos assumem a condição temporária de turistas, segundo um plano pedagógico definido pela escola, para melhor exploração de conhecimentos, aproveitando-se da riqueza do meio ambiente (ÁLVARES; LINHARES; TAVEIRA, 2004, p.143).

Pelo acima exposto, o turismo, o lazer e a aprendizagem são considerados interdependentes para a autora deste estudo.

A idéia de viagem como recurso para o ensino encontra amparo dentro de algumas correntes pedagógicas, principalmente as que sofrem influência dos princípios de Freinet (1997), que considera que uma aula de descobertas possa ser identificada como um elo entre a pedagogia e o turismo.

3.2 O turismo, o conhecimento, a aprendizagem, o lazer e o desenvolvimento local

O mundo contemporâneo está pleno de incertezas e demandas.

O momento atual é de repensar o turismo em todas as áreas do conhecimento. Entender que o desenvolvimento que se deseja não deve se limitar ao crescimento econômico, mas que [...] deve abrir caminho para um novo modelo de desenvolvimento, com novas políticas sociais, econômicas e ambientais, que leve em conta as comunidades, a produção de riquezas para todos e a conservação das reservas da natureza e de sua biodiversidade (HORA; CAVALCANTE, 2003, p.219).

E entre outras tantas alternativas que priorizam o desenvolvimento local, devem ser implementados programas educacionais abrangentes voltados para as questões ambientais, culturais e artísticas, a fim de estimular a apreensão do é denominado de ‘alma do lugar’ (YÁZIGI, 2002).

Admitir o entretenimento em determinadas atividades de turismo cultural não implica perda do significado da experiência cultural. Acredito que o entretenimento possa proporcionar aprendizado, fruição, além de estimular o interesse por outras questões que não apenas o prazer por si, proporcionando experiências de qualidade e contribuindo para o aumento do fluxo de turistas interessados em turismo cultural.

Afinal, “informação, comunicação (relações públicas, publicidade, *marketing* político, mídia empresarial) e cultura mesclam-se cada vez mais, e a diversão perpassa todas as esferas

humanas” (TRIGO, 2003, p.50).

No caso do turismo pedagógico, “a concepção original de animação sociocultural é adaptada à realidade do turismo e uma de suas características fundamentais (...) é a viagem” (UCAR, 1992, p.37).

Sendo o turismo cultural uma busca do conhecimento envolvendo a curiosidade e sabendo-se que não basta olhar os retratos e os filmes, mas sempre observar ao vivo o que for possível constatar, entendo que esse tipo de turismo pode vir a ser considerado como um auxiliar no processo de ensino e aprendizagem.

Quanto à curiosidade, geralmente acontece o interesse das pessoas em relação às suas origens, o que leva ao turismo histórico-cultural, o qual pode ser entendido como o conjunto de bens culturais (bens de natureza material e imaterial) “que faz alusão à identidade, à ação e à memória dos grupos sociais. São as formas de expressão, os modos de criar, fazer e viver, as criações artísticas, científicas e tecnológicas, as definições, e os documentos”, dentre outros (MENEZES, 2004, p.9).

Em termos históricos, a atividade turística é propícia à construção de um acontecimento consideravelmente novo, que vem conquistando espaço, passando a ser uma área de pesquisa em que os planejamentos empresariais e os estudos acadêmicos são realizados com maior frequência. Diante desse contexto, onde o turismo se destaca pela sua importância econômica, social, cultural e ambiental, essa nova vertente, denominada ‘turismo pedagógico’, passa a fazer parte do segmento do turismo cultural (NADER et al., 2004).

Todas as pessoas, quando crianças, escutam casos a respeito das vivências de seus familiares mais velhos, sobre uma série de processos pelos quais passaram. Psicólogos (LIMA, 2005) e psiquiatras (FREUD, 1975; ALEXANDER, 1989) costumam dizer que cada pessoa se reproduz em sujeito quando possui raízes que se desenvolvem no âmbito familiar e se expandem para seu entorno, construindo sua personalidade e aprimorando suas relações, podendo ser esse outro ponto complementar no processo de aprendizagem por meio da educação.

Por isso, entende-se, também, que

A rede de interdependência entre os seres humanos é o que os liga. Ela forma o nexo

que aqui é chamado de ‘configuração’, ou seja, uma estrutura de pessoas mutuamente orientadas e dependentes. Uma vez que as pessoas são mais ou menos dependentes entre si, inicialmente por ação da natureza e mais tarde através da aprendizagem social, da educação, socialização e necessidades recíprocas socialmente geradas, elas existem, [...] , apenas como pluralidade, apenas como configurações [...], isto é, grupos ou sociedades de tipos diferentes entre si interdependentes (ELIAS, 1996, p. 249).

A abordagem acima é determinante na compreensão da possibilidade de o turismo e o lazer atuar como instrumentos para uma aprendizagem significativa para o público de EJA.

A educação formal pode vir a ser complementada pelo turismo pedagógico, segmento turístico em crescimento no Brasil, “o qual envolve atividades voltadas à educação, ao aprendizado, ao conhecimento de algo que possa acrescentar ao turista, isto é, que possibilite a ele ter uma visão da realidade” (ANSARAH, 2005, p.293). A autora ressalta que uma viagem de estudo cumpre a importante função de promover o desenvolvimento humano, social e educacional, podendo servir ao ensino, e que a atividade do turismo pedagógico também pode despertar o interesse do aluno para a aquisição de novos conhecimentos, estimulando o pensamento crítico.

Ao desenvolver projetos interdisciplinares, tendo como eixo norteador a prática do turismo, as escolas podem facilitar o processo de ensino-aprendizagem, na medida em que o aluno se torna capaz de vivenciar o conhecimento transmitido em sala de aula. O turismo não pode ficar restrito aos sistemas audiovisuais, exige o deslocamento dos indivíduos a ambientes específicos.

Observa-se que turismo e educação podem estabelecer um diálogo contínuo, tendo como base a interdisciplinaridade como processo de integração e engajamento dos educadores num trabalho conjunto, integrando as disciplinas do currículo escolar em busca da construção de um conhecimento global. É preciso que as escolas percebam as potencialidades do turismo, utilizando-o como subsídio didático-pedagógico para motivar os alunos à construção de competências, articulando o conhecimento escolarizado à prática social.

O turismo pedagógico, para a autora deste estudo, possibilita “aprender para viver com outros, com quem o mundo é partilhado. Aprender para apropriar-se do mundo, de uma parte desse mundo, e para participar da construção de um mundo preexistente” (CHARLOT, 2000, p.53).

Como características principais, segundo Álvares, Linhares e Taveira (2004), o turismo pedagógico envolve:

- (1) uma experiência que serve à escola em suas atividades educativas;
- (2) a colocação do aluno na condição de turista, em um processo que implica a conversão e a reconversão do olhar turístico;
- (3) os agentes econômicos que atuam na atividade turística e atendem ao plano pedagógico da escola;
- (4) a definição da viagem seguindo um plano preestabelecido, no qual as experiências vivenciadas no deslocamento integram-se à ação educativa;
- (5) o fato de que a viagem é realizada no período letivo e não nas férias escolares;
- (6) as experiências vivenciadas durante a viagem são acompanhadas pelo professor, o qual pode ou não contar com a presença de guias de turismo, em caráter suplementar, mas não em sua substituição; e, finalmente,
- (7) preparação e prolongamento, ou seja, requer um plano contendo planejamento prévio das atividades e intervenções em sala de aula no retorno da experiência turística.

Torna-se importante ressaltar que o turismo pedagógico mantém sua ligação com o lazer muito mais pelo vetor da atitude do que do tempo, e isso porque, embora seja atividade turística, é primordialmente atividade pedagógica, realizada fora do tempo livre. Assim, “ao contrário das atividades convencionais do turismo, o Pedagógico tende a ocorrer no período letivo, e não nas férias. Isso confere à atividade uma característica bastante peculiar, que pode ser chamada de ‘sazonalidade invertida’ (HORA, 2001, p.58).

Por isso, “o lazer como atitude será caracterizado pelo tipo de relação verificada entre o sujeito e a experiência vivida, basicamente a satisfação provocada pela atividade” (MARCELINO, 1995, p.8).

Apesar das diversas fontes que tratam do turismo, em suas várias áreas de abrangência, existem poucas referências bibliográficas sobre o turismo pedagógico. Entretanto, é crescente o interesse por essa vertente do turismo cultural, haja vista a ampla quantidade de estudos de casos que podem ser encontrados, descrevendo o sucesso do turismo pedagógico em alguns estados brasileiros (ANDRIOLO; FAUSTINO, 2002; HORA; CAVALCANTE, 2003; NADER et al., 2004).

Esse conceito de o turismo como “uma modalidade [...] que serve às escolas em suas atividades educativas” promove não apenas o lazer, mas algumas ações compreendidas como se assim o fossem (ANDRIOLO; FAUSTINO, 2002, p.165).

Enfatizo, também, que sendo o turismo pedagógico uma forma de Turismo Cultural, suas características básicas não se expressam pela viagem em si, mas por suas motivações, cujos alicerces se situam na disposição e no esforço de conhecer, pesquisar e analisar dados, obras ou fatos, em suas variadas manifestações.

Além disso, trata-se de um turismo que, via de regra, se preocupa com a preservação e conservação do meio ambiente e, em teoria, promove a sustentabilidade, pois provoca a conscientização dos turistas sobre questões ligadas a educação ambiental (ANSARAH, 2005), problemática relevante na sociedade contemporânea.

“É justamente a capacidade de promover o desenvolvimento humano, social e educacional o fator que baliza a utilização do turismo como atividade que serve ao ensino” (HORA; CAVALCANTI, 2003, p.58).

Uma das tarefas mais difíceis é falar do lazer na escola. Nesse caso, muita gente confunde lazer escolar com recreação escolar, por não saber como podem ser abrangentes as atividades relacionadas à educação. No caso do público de EJA, essa posição é considerada ao inverso, como se verá adiante neste estudo.

Um ponto relevante e que vai ao encontro à abordagem desta dissertação de mestrado é a questão de que a compreensão de alunos implica análise mais subjetiva do turismo, “transpondo a simples idéia do deslocamento por meio de fronteiras políticas e da permanência por mais de 24 horas”. Isso porque o turista é o sujeito do turismo, aquele que realiza o elemento dinâmico da atividade. “O cerne da viagem não é o deslocamento geográfico, mas a experiência sensorial da percepção da paisagem, chamada de ‘olhar do turista’” (HORA; CAVALCANTI, 2003, p.224).

O ‘estudo do meio’, relevante prática de ensino, se constitui como elemento fundamental da interdisciplinaridade e interação do aluno como um meio qualquer. Isto significa que, semelhante à atividade turística, o estudo do meio visa transformar as aulas em trabalhos de campo transportando os alunos para diferentes lugares, com a finalidade de estudo (GUIMARÃES et al., 1997).

A aula-passeio é um instrumento valioso no desenvolvimento em escala humana, que coloca o aluno em contato com a realidade sócio-político-cultural de sua região, de seu país. Ele se configura num recurso pedagógico inovador e lúdico para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem (ÁLVARES, LINHARES; TAVEIRA (2004, p.144).

Os trabalhos de campo, outra modalidade de atividade pedagógica extraclasse, potencializam as situações escolares. Neles, o conhecimento é trabalhado de maneira integrada, oferecendo aos alunos vivências em situações mais amplas - ambientes naturais, exposições, apresentações teatrais ou musicais - relacionadas ao assunto de estudo do grupo. Essas vivências somam novos conteúdos ao tema tratado, proporcionam experiências ricas de convívio entre as crianças e com os adultos que as acompanham, além de representar ganhos inegáveis em autonomia. A diversidade dos alunos traz uma realidade rica e estimulante, a partir da qual devem ser propostos alguns momentos para trabalhos também diversificados. Essas aulas-passeio colocam os alunos em interação com o meio, gerando um círculo de relações sociais, econômicas e culturais interligadas, as quais permitem caracterizar esse tipo de atividade como uma forma de lazer e turismo aplicados à educação.

Engana-se quem pensa que o turismo educacional é mera excursão. As atividades envolvem o aprendizado e possuem horizontes bem mais amplos que uma simples saída cultural para um museu ou parque, já que sua proposta é integrar uma ação fora dos muros da escola ao currículo, reforçando, assim, conteúdos vistos em classe. Essas práticas são conhecidas como aulas-passeio e exigem planejamento, organização, método e prolongamento, para não perder o rumo pedagógico inicial (GUIMARÃES et al., 1997). Existe a carência de trabalhos sistemáticos que conceituem e distingam turismo pedagógico de trabalho de campo e de estudo do meio, mas em todos os três ocorrem as chamadas aulas-passeio.

Atualmente existe no mercado uma série de empresas e agências de turismo (que diversificaram seu mercado em função desse novo nicho) especializadas na organização desse tipo de atividades. Mas os próprios professores, diretores e administradores podem montar os programas para seus alunos (SMED/PBH, 2002).

O turismo é tido como uma das mais nobres atividades de lazer e seu planejamento possui três níveis bastante úteis ao processo educativo. Existe a fase anterior ao evento, na qual é despertada a curiosidade pelos locais que serão visitados. Além disso, há o evento em si, que permite a integração com grupos locais, para um conhecimento mais detalhado sobre as suas peculiaridades; e a fase posterior, que dá a oportunidade de estímulo à continuidade do

intercâmbio entre os participantes e membros do local visitado, bem como a montagem de exposições de fotos e trabalhos a respeito dos temas de maior interesse (CAMARGO, 1987).

Assim, para que o aluno se transforme em turista, é necessário converter seu olhar em um olhar turístico, e o primeiro deles é levar ao aluno informações sobre o local que vai visitar. O segundo momento é composto de estratégias de animação e, desse modo, o objeto de estudo, o local a ser visitado, ganhará vida, promovendo uma maximização das experiências dos alunos, os quais perceberão a paisagem e todos os objetos culturais que serão conhecidos por diversos ângulos. Isso pode levar ao conhecimento do entorno, das culturas, dos locais apenas vistos pela TV, retratos ou em filmes (HORA, 2001).

Observa-se que algumas instituições de ensino estão adotando essa atividade na integração de conteúdos curriculares em projetos multidisciplinares. Diante desse recurso, interdisciplinar é rico o processo de transmissão do conhecimento socialmente adquirido, adaptável a qualquer nível de escolaridade. Essa perspectiva, por si só, indica a importância das viagens de estudo para a prática de ensino.

Um exemplo de como ocorre essa aproximação entre turismo, lazer e educação, foi a experiência realizada em Ipeuna, SP, na Caverna do Fazendão, por meio de um curso de extensão denominado ‘Vivências em Atividades de Aventura’, que tem como eixo norteador a experiência de estudantes com atividades sensíveis e consideradas de risco (*rappel, caving, mergulho e escalada em muro artificial*).

Antes das atividades vivenciadas no destino, foram destinadas horas específicas para aulas teóricas e práticas voltadas para cada modalidade, para melhor exploração da realidade e conhecimento das atividades a serem desenvolvidas. As atividades foram estabelecidas com base na capacidade de interação com espaços, objetos, imagens, pessoas, sons, para que os estudantes pudessem expressar-se de forma criativa, prazerosa e com emoção. Tal experiência confirmou a existência de diferentes e significativas formas de unir interesses, fomentando a possibilidade de mudanças de valores e de atitudes, e tornando o aprendizado rico e poderoso (MARINHO; SCHWARTZ, 2001, p.80).

A partir desse foco, inicia-se outro processo, que age sobre a percepção do aluno, que pode desenvolver uma postura crítica, desprovida de alienações e fantasias com referência ao ambiente estudado.

Esse processo é uma ‘reconversão do olhar’ turístico. A necessidade dessa reconversão se dá em razão de dois fatores básicos. O primeiro diz respeito à característica do sistema econômico que, como é inerente ao turismo, acaba absorvendo o turismo pedagógico

enquanto modalidade de atividade econômica. E como é passível de comercialização, sobre ela as leis de mercado agem de forma incisiva, transformando os lugares em produtos, e sintetizando as paisagens em imagens publicitárias, fantasiosas para o consumo de massa. O outro fato, decorrente do primeiro, é a superficialidade da interação com o lugar que, não raramente, se resume a um contato prévio ou por meio de *folders* e informações superficiais repassadas pelo guia ou cicerone (HORA; CAVALCANTI, 2003). Dessa forma, reconverter o olhar turístico por meio da valorização cultural do turismo pedagógico implica em re/significar culturalmente a atividade turística nele presente.

Entretanto, no caso do turismo considerado como elemento facilitador da aprendizagem e do conhecimento, ainda mais com o público de EJA, que não se desenvolveu dentro das facilidades capitalistas, isso gera outras oportunidades, bastante positivas. “No espaço de diversão é possibilitada a publicização dos desejos, dos sonhos, da imaginação projetiva” (MOESCH, 2002, p.134), ou seja, a construção de percepções, sensações e conhecimentos associados.

Ainda há que se considerar a existência de diferenças entre a programação da atividade de turismo pedagógico na esfera pública e na privada de ensino. Na primeira, é organizada em conjunto com a Secretaria de Educação e com a Coordenação da Escola. No segundo caso, na Escola Privada, trabalhos extraclasse são programados pela coordenação da escola, e, eventualmente, com o auxílio de alguma empresa especializada em Turismo Educacional.

Como qualquer outra modalidade de turismo, o Pedagógico também acarreta despesas. Para que os alunos assumam realmente a condição de turistas dessa aula de descobertas, usufruindo equipamentos e atrativos turísticos de uma localidade, é necessária uma estrutura mínima de transporte, de alimentação e hospedagem à sua disposição, coisa que não se obtém por cortesia. Dessa forma, os autores entendem que apenas as escolas particulares podem arcar com os custos advindos dessa prática (ÁLVARES; LINHARES; TAVEIRA, 2004).

Parece que o problema está nas questões referentes ao turismo que, geralmente, têm sido atravessadas por preocupações mercadológicas, evidenciando-se o fenômeno econômico por excelência em detrimento dos aspectos sociais, revitalizando, assim, a idéia de que o sujeito do turismo restringe-se ao *homo economicus*. Para isto, basta lembrar que "frequentemente as necessidades do setor forçam o sistema educativo a direcionar a formação acadêmica para o desenvolvimento de certas habilidades a fim de aumentar a produtividade e atender às

exigências do mercado globalizado" (ANSARAH, 2002, p.19).

Embora a atividade pedagógica se utilize da viagem, dos equipamentos e dos serviços turísticos, e ocorra em um ambiente de divertimentos e prazeres, não é realizada com o objetivo de lazer. O turismo pedagógico inicia e termina na escola, e apenas o professor e a coordenação pedagógica possuem o domínio da finalidade do estudo e dos objetivos a serem alcançados. Nessa perspectiva, a garantia está em que

O plano de viagem, cuidadosamente elaborado pelo professor, e a presença dele em todo o processo educativo, facilita a percepção do meio, o consumo dos atrativos turísticos da localidade, com o olhar crítico, não alienado. Esta forma de percepção cria limites entre o fantástico e o real, e possibilita uma postura dialética diante do contexto e do ambiente visitado (ÁLVARES; LINHARES; TAVEIRA, 2004, p.142).

Entende-se que o turismo escolar pode se constituir em uma ferramenta complementar para a aprendizagem. Isso se deve ao fato de que esse tipo de turismo pode ser prática curricular inserida no cotidiano de várias escolas e representa a oportunidade de explorar a relação homem-espaço nas mais variadas perspectivas de análise do conhecimento humano (geográfico, físico, biológico, ecológico, etc.) de forma interativa, divertida e multidisciplinar.

A título de sugestão, tem sido abordado na literatura que o turismo escolar deva se iniciar com pequenas viagens, a fim de demonstrar ao aluno a noção do espaço e do tempo e despertar seu interesse pela ecologia, pela biologia e muitas outras áreas do conhecimento. “A primeira etapa do ensino seria consagrada à descoberta dos diversos ritmos da vida determinados tanto pelo repouso, atividade, lazer e trabalho, quanto pela conexão entre os mesmos”. Numa segunda fase, o olhar deveria se dirigir para o exterior, e o aluno aprenderia a olhar, a compreender e a respeitar a natureza e o modo de vida do próximo. Com a geografia e a história, descobriria o espaço e o tempo (LAINÉ, 1975, p.179).

Nesse contexto, a construção de conhecimentos seria fundamentada num processo interativo-vivencial, por meio do qual o sujeito confrontaria sua visão de mundo com a informação interpretada, poderia refletir e seria capaz de construir suas próprias concepções e estruturas de leitura e intervenção no mundo (MELO; CARVALHO NETO, 2002). Entende-se que o turismo escolar propicia uma relação mais prazerosa com o conhecimento, favorece o desenvolvimento da reflexão dos alunos, e a vivência de experiências que concorrem para a formação da cidadania (NASCIMENTO, 2006).

Assim sendo, o turismo escolar pode ser realizado no ambiente urbano, e para se definir essa prática, deve-se remeter ao conceito geral emitido pela Organização Mundial do Turismo (OMT, 2001, p.38), que define turismo como “as atividades que realizam as pessoas durante suas viagens e estadas em lugares diferentes ao seu entorno habitual, [...], com finalidade de lazer, negócios ou outras”.

A entidade esclarece, então, o que significam, dentre as características mais importantes do turismo, as atividades realizadas fora do ‘entorno habitual’ como sendo “fora da área que circunda a residência de uma pessoa mais todos aqueles lugares que visita frequentemente” (OMT, 2001, p.38).

A *World Tourism Organization* sugere que o turismo deva gerar benefícios à educação, saúde e segurança das comunidades e às áreas relevantes para a conservação da biodiversidade. Além disso, deve também minimizar a poluição e o desperdício, respeitar as culturas locais e ainda ser informativo e educacional (WTO, 2003).

Em 1990, foi iniciada uma campanha em Barcelona, Espanha, denominada ‘Movimento das Cidades Educadoras’, e consolidada por meio de uma carta contendo os princípios básicos de uma cidade com potencial educativo, emitida durante o I Congresso Internacional das Cidades Educadoras. De acordo com esse Movimento, as cidades são concebidas como espaços de cultura, educando os cidadãos por meio de inúmeras possibilidades representadas pela utilização de seus espaços, histórias e, principalmente, das memórias de seus habitantes (GADOTTI et al., 2004).

“O turismo urbano permite rentabilizar social e economicamente investimentos, pois cada cidade é singular, oferece um espetáculo diferenciado, e centraliza uma série de possibilidades que criam um grande poder de sedução (CASTROGIOVANNI, 2000, p.8)”. E isso se dá porque “cada cidade fala diferentemente” (WAINBERG, 2000, p.15).

Pode-se entender, então, o turismo urbano como uma das formas de motivação à população, principalmente com o foco no desenvolvimento do espírito comunitário e como forma de aprimorar a relação sociedade-natureza, fortalecer os laços de solidariedade e aprimorar o exercício da cidadania (SOUTO; ALMEIDA, 2000).

Entretanto, o desenvolvimento local de uma comunidade está associado a um processo múltiplo, tornando os aspectos econômicos, social, político, ambiental e cultural

indissociáveis, e de responsabilidade comum do poder público e da sociedade (FRANÇA et al., 2002).

Isso acontece porque

Toda relação do homem com a natureza é portadora e produtora de técnicas que foram se enriquecendo, diversificando, e avolumando ao longo do tempo. As técnicas oferecem respostas à vontade de evolução dos homens e, definidas pelas possibilidades que criam, são a marca de cada período da história (SANTOS, 2000, p.62).

As propostas para ocorrer um desenvolvimento local por meio do turismo urbano indicam os focos da preservação e conservação ambiental, a identidade cultural, a geração de ocupações produtivas e de renda, o desenvolvimento participativo e a qualidade de vida. Esse tipo de turismo realizado por escolas, orientando seus educandos quanto a esse tipo de percepção, pode ser considerado um fator de conscientização para o aluno, seus familiares e amigos, bem como para a sua comunidade. Além disso, o papel do turismo urbano, criando e recriando espaços diversificados, apareceria como atividade concorrente para o desenvolvimento de regiões periféricas, e o fator de arranco de um desenvolvimento local estaria na sua possível conversão em fator estruturante e motor de um desenvolvimento diversificado e sustentável. (BENEVIDES, 2000).

Nessa perspectiva, a atividade do turismo pedagógico urbano pode ser uma atividade socialmente responsável, por permitir que todos tenham acesso à educação e, principalmente, a uma educação de qualidade, que é o primeiro passo na construção de uma sociedade mais justa, mais humana e mais sustentável (ÁLVARES; LINHARES; TAVEIRA, 2004).

Percebe-se, pelo exposto, que o turismo pedagógico possui características dinâmicas e transformadoras capazes de contribuir para o desenvolvimento e o progresso da sociedade, tanto em função da comunidade local, quanto do indivíduo turista e da própria atividade turística, a qual poderá ser dinamizada por essa modalidade.

Além disso, o turismo pedagógico é uma chance de educar para as viagens, uma espécie de iniciação, quando os alunos podem aprender a conviver com as diferenças socioculturais de outras regiões, preparando-os para se posicionarem diante de situações incomuns (KRIPPENDORF, 2001).

Um entendimento tradicional e arraigado afirma que a educação deve preparar todos para a

vida profissional. Entretanto, com o desenvolvimento de atividades do turismo pedagógico, esse foco pode ser ampliado, gerando aprendizagem prazerosa e com chances de todos se tornarem cidadãos do mundo, principalmente aqueles jovens e adultos excluídos do letramento quando crianças.

4 METODOLOGIA

Esta pesquisa objetivou investigar as potencialidades de viagens pedagógicas para o desenvolvimento da aprendizagem, bem como identificar os limites das práticas desenvolvidas a partir de observação de experiências específicas.

A necessidade de compreensão do sentido dos fenômenos sociais explica-se por uma pesquisa qualitativa, segundo González Rey (2002), através de três princípios: (1) o conhecimento é uma produção construtiva e interpretativa; (2) deve-se considerar o caráter interativo na relação pesquisador / pesquisado; e (3) deve-se considerar a significação da singularidade na produção do conhecimento.

Moreira (2004) sugere o foco na interpretação, flexibilidade em conduzir a pesquisa, ênfase na subjetividade e preocupação com o contexto. Segundo Lüdke e André (1986, p.11), a pesquisa qualitativa “se desenvolve numa situação natural, é rica em descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”, permitindo visualizar o objeto sem desconsiderar suas especificidades, seu contexto histórico, as relações institucionais e organizativas que o permeiam.

De acordo com Minayo (2004, p.21), a pesquisa qualitativa

Trabalha com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações, dos processos e dos fenômenos que não podem ser reduzidos à operacionalização de variáveis.

A escolha por uma pesquisa qualitativa também se deveu ao fato de que contextos diferentes para cada turma de EJA e para cada destino das viagens acabam gerando análises diversas. Pesquisa recentemente divulgada pela Fundação Itaú Social aponta que 70% do desempenho do aluno estão vinculados à família e os outros 30% são atribuídos à escola. A renda familiar, associada às baixas condições de vida e de acesso a bens culturais, tem impacto importante no processo de aprendizagem (SINDUTEMG, 2009).

O recorte para o desenvolvimento desta investigação foi o de Estudo de Caso, uma vez ter sido seu objetivo “investigar um fenômeno atual dentro do seu contexto de realidade” (GIL, 1999, p.73).

As unidades de observação foram duas turmas de EJA da rede municipal de Belo Horizonte. Para verticalização, foram entrevistados trinta alunos que participaram das viagens e duas docentes de EJA, nível III, regentes das duas turmas investigadas.

4.1 Procedimentos Metodológicos

Foram acompanhadas duas experiências de Turismo Pedagógico através da observação orientada, não participante. Os instrumentos para a coleta de dados primários envolveram entrevistas estruturadas com as professoras e com alunos. Foram também realizadas observações do ambiente do espaço escolar. Todos esses procedimentos metodológicos objetivaram verificar os benefícios do turismo pedagógico para aprendizagem em turmas de EJA.

Foram realizadas entrevistas estruturadas com as professoras, direcionadas por eixos. Pretendeu-se aproximar ao máximo da realidade das duas professoras, regentes das turmas de Educação de Jovens e Adultos investigadas. As docentes entrevistadas são professoras da Rede Municipal de Ensino de Belo Horizonte (APÊNDICE 2).

Com os alunos foram realizadas entrevistas (APÊNDICE 1) com toda a população (no total de sessenta) para obter o perfil sociocultural do grupo. Para obter os dados sobre o turismo pedagógico, foram realizadas entrevistas com os trinta alunos que participaram das atividades.

Segundo Bogdan e Biklen (1994), as entrevistas permitem ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

As observações ocorreram no ambiente escolar e durante as viagens, momentos privilegiados para a coleta dos dados.

5 APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

5.1 Observação do ambiente escolar

As informações que se seguem foram fruto de observações diárias do grupo em sala de aula, durante duas semanas de agosto de 2007, objetivando desvendar as referências socioculturais do público de EJA e as condições de ensino vivenciadas por esses sujeitos.

As aulas das turmas de EJA da Escola Municipal Caio Líbano estavam sendo ministradas no Centro Comunitário Jardim Montanhês. O local não oferece infraestrutura adequada, as salas são apertadas, pouco ventiladas, e as professoras não possuem material de apoio (vídeo, computador, internet, televisão). A escola não oferece merenda e, na maioria das vezes, o lanche é improvisado pelas docentes.

As aulas estavam tendo início às 18h00min e término às 21h00min porque a maior parte dos alunos reside em “loais perigosos” e precisa sair mais cedo da escola. Não era cobrada a frequência, o que, provavelmente, explicava a grande variação no número de alunos presentes. As atividades de avaliação consistiam basicamente em exercícios aos quais eram atribuídos pontos. Quando as professoras acreditavam que a turma estava preparada, era aplicada uma avaliação vinda da Secretaria de Educação e, a partir do resultado desta avaliação, os alunos recebiam a certificação. Em 2007 não houve esse procedimento, pois as professoras não consideraram os alunos preparados para receber a certificação de ensino fundamental.

Um fato relevante na organização pedagógica observada foi que cada professora era responsável por todos os conteúdos disciplinares. Observou-se que os conteúdos são tratados com superficialidade. Hipoteticamente, o fato de os docentes serem responsáveis pela abordagem de todos os conteúdos pode explicar seu nível de abordagem.

5.2 As viagens

Foram acompanhadas duas viagens, uma a Sabará e outra a Ouro Preto, uma em setembro e outra em outubro de 2007. O número restrito de viagens naquele ano se deveu, segundo as professoras de EJA, ao fato da impossibilidade de obtenção de ônibus junto à Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte. Entretanto, mais tarde se percebeu que um planejamento mais arrojado poderia modificar esse quadro.

As duas experiências de Turismo Pedagógico foram duas viagens, uma a Sabará e outra a Ouro Preto. Em Sabará foram visitados o Centro Histórico e um lugar que tem recebido muitos turistas em viagens pedagógicas, chamado Quinta dos Cristais. Em Ouro Preto, houve um circuito de visitação geral ao município, constituindo-se por visitas às igrejas, praças, solares, monumentos e museus.

5.2.1 A viagem a Sabará

O destino da viagem não foi escolhido aleatoriamente, mas extraído de um calendário de viagens fornecido pela Secretaria de Educação, que se relaciona com o os conteúdos planejados para serem trabalhados em sala de aula.

A preparação da viagem foi acompanhada pela pesquisadora durante todo o tempo. Iniciou-se com uma solicitação para que os alunos realizassem uma pesquisa sobre a cidade a ser visitada e seus principais atrativos. A professora trabalhou com os alunos a questão da história do município, a escravidão e a importância do patrimônio. Outras questões foram direcionadas à área da matemática, idade da cidade, distâncias em quilometragem, à relação entre distância e tempo, etc. Na semana da viagem, foram passados vídeos sobre a cidade e um *PowerPoint*, contendo os principais atrativos.

Os equipamentos didáticos utilizados na preparação foram cedidos por pessoas da comunidade. A Prefeitura de Belo Horizonte cedeu o ônibus, que faz parte do programa BH para crianças, e que, no final de semana e feriados, pode ser utilizado para atender a grupos de EJA.

No dia da viagem os alunos estavam muito animados, pois, para a maioria deles, aquela seria uma importante vivência de viagem, uma vez que o baixo poder aquisitivo havia dificultado tal possibilidade, até então. Eles estavam encantados com a possibilidade de conhecer lugares diferentes.

No dia da viagem, a professora levou de sua residência suco, água e biscoitos para o lanche dos alunos. Percebeu-se demonstrar muito interesse e cuidado com o bem-estar dos educandos. Do conjunto de sessenta alunos, trinta participaram da viagem. Várias mulheres deixaram de participar porque os maridos não permitiram. A saída de Belo Horizonte ocorreu às 08 horas. O dia estava muito quente, gerando grande desconforto. Esse fato prejudicou um pouco a viagem, sobretudo para a faixa etária mais avançada.

5.2.1.1 Observações durante a viagem

Durante o percurso, percebeu-se um clima intenso de confraternização e alegria entre os alunos. A professora pediu que lessem as placas e observassem os sinais. As dúvidas iam sendo esclarecidas à medida que surgiam. Pediram à professora que fosse organizada uma viagem onde eles pudessem ir de trem. Contatou-se que a maioria não havia ainda viajado nesse tipo de transporte e alguns não conheciam nem mesmo o metrô de Belo Horizonte.

.A professora havia organizado um trajeto para a viagem, mas parte não foi completada, pois muitos lugares estavam fechados. Durante as observações, pôde ser constatado que a atividade poderia ter sido mais bem planejada e, se isso tivesse ocorrido, parte dos transtornos teria sido evitada. Tudo indica que faltou melhor assessoria por parte da Secretaria de Educação. Em Sabará existe um centro de atendimento ao turista, onde é disponibilizado o dia e horário de visitação de cada atrativo. Alguns deles devem ser previamente agendados e não o foram.

O motorista do ônibus, conhecedor da cidade porque executa esse tipo de serviço de acompanhamento a estudantes e professoras há três anos, foi quem sugeriu mudanças no roteiro, circulando pelos locais considerados (por ele) mais interessantes. Por não ter tido a presença de um profissional especializado, muitas informações não foram oferecidas, e alguns lugares os alunos conheceram apenas de dentro do ônibus, o que tornou a visita um pouco superficial.

A primeira parada na cidade foi em uma antiga fazenda, a Quintas dos Cristais, o primeiro parque ecopedagógico do Brasil. Possui grande área verde e está situado na porção sul do município de Sabará. Possui vegetação com características de cerrado, um trecho de mata de transição com espécies da mata atlântica. É visitado por várias escolas municipais, estaduais e particulares. Aí existe um museu temático sobre a escravidão, onde são encontrados alguns objetos de tortura dos escravos. Cobra ingressos e taxa para acompanhamento de um guia. Fica a, aproximadamente, dois quilômetros do Centro Histórico de Sabará, que guarda cultura e história em seu entorno. No parque existe uma organização que oferece atividades pedagógicas, dentre elas cursos, oficinas, palestras interativas, visitas orientadas a museus, monumentos, sítios históricos e caminhadas por áreas degradadas, recuperadas e preservadas. Há roteiros específicos para os níveis: fundamental, médio, técnico e superior. Também são

oferecidas às instituições de ensino, gratuitamente, um guia prático, que divulga e os detalhes do projeto ecopedagógico.

Nenhum dos participantes possuía disponibilidade financeira para o pagamento das taxas e o dono da Quinta se dispôs a prestar o serviço como cortesia. Os alunos foram levados para conhecer o museu da escravidão. Todos acompanharam atentos a uma pequena palestra. Entretanto, durante a atividade aconteceu um fato desagradável: uma das professoras interrompeu a explicação, alegando que os alunos estavam expostos ao sol e cansados. O empresário se irritou com o comentário da professora, pois estava fazendo uma cortesia. Em relação ao acontecido, as opiniões dos alunos se dividiram. Alguns consideraram que o proprietário foi muito indelicado com a professora, outros que ela não tinha o direito de interromper a explicação, porque ele estava ‘fazendo um favor’ e o assunto era de grande importância.

Alguns alunos se identificaram com a casa de pau-a-pique que viram no museu da escravidão, pois muitos já moraram no interior e viveram em moradias construídas naquele estilo. Eles se lembraram da juventude e do tempo em que trabalhavam na roça. Alguns até se emocionaram.

Seguindo o roteiro sugerido pela professora, o grupo se dirigiu para o prédio da Biblioteca e da Prefeitura, mas estavam fechados. Neste momento, ficou clara a ausência de um planejamento mais atento, pois a Secretaria disponibiliza um informativo constando os dias e horários em que os atrativos estão à disposição.

Antes do almoço, o grupo se dirigiu ao Teatro Municipal, que é o segundo mais antigo do Brasil, e ao Chafariz do Kaquende, datado de 1757. Como não havia guia para explicar melhor o significado dos objetos culturais, a visita não foi significativamente aproveitada.

Houve um tour pela cidade, passando pelo Solar Jacinto Dias, a Praça Santa Rita e o Teatro Casa da Ópera. Ninguém desceu do ônibus.

É cobrado um valor simbólico, um real, para a visita às igrejas (Igreja do Rosário, do Ó, de Nossa Senhora da Conceição, de São Francisco). Na Igreja de Nossa Senhora do Carmo a taxa de visita é de dois reais.

A segunda parada foi na Igreja de Nossa Senhora do Ó. Percebeu-se o quanto a religiosidade é importante para aquelas pessoas. Foi um dos momentos mais ricos da viagem, porque a Igreja

cedeu um guia que, de forma clara e precisa, mostrou traços orientais que a igreja possui. Mostrou que o altar representa a imagem de um Jesus oriental. Os alunos ouviram suas palavras com muita atenção, mas não fizeram nenhum tipo de questionamento ou observação. Tudo era novidade, absolutamente desconhecido para eles. Observou-se o quanto é importante haver um profissional com conhecimento específico sobre patrimônio cultural para enriquecer a visita.

Na hora do almoço, a professora deu liberdade para cada um almoçar onde quisesse e marcou um horário para o encontro no ônibus. Um dos alunos se recusou a entrar em um restaurante, alegando que aquele local era ‘para ricos’, o que deixou ver sua baixa estima. Novamente a questão da ausência de um planejamento mais cuidadoso veio à tona, pois se houvesse um restaurante previamente reservado, todos poderiam almoçar juntos, de preferência em um local mais simples, onde todos se sentissem à vontade.

Depois do almoço, o grupo se dirigiu às igrejas Nossa Senhora da Conceição e Nossa Senhora do Carmo, mas elas estavam fechadas.

O Museu do Ouro é um local que guarda uma infinidade de antiguidades e riquezas. Os alunos ficaram muito curiosos e fizeram muitos questionamentos sobre o que estavam vendo, mas muitas dúvidas não puderam ser esclarecidas porque não havia quem o fizesse.

Após a visita ao museu, a viagem à Sabará foi considerada encerrada. O roteiro total não foi seguido e a falta de um melhor planejamento ficou evidente. A cidade oferece grande riqueza histórico-cultural. Se a cidade fosse mais bem explorada, a viagem seria muita mais rica e proveitosa.

5.2.2 A viagem a Ouro Preto

A preparação da viagem a Ouro Preto também começou com o pedido da professora para uma pesquisa sobre a cidade a ser visitada e seus principais atrativos. Todos trabalharam a questão da história do município e a importância de seu patrimônio histórico.

Ouro Preto fica a 87 km da capital mineira. Os principais pontos turísticos da cidade são as suas construções históricas. A professora consultou o *site* da Prefeitura³, e os alunos escolheram alguns monumentos que acharam interessantes: igrejas, museus e chafarizes como

³ Disponível em <<http://www.ouropreto.mg.gov.br/pmopturismo/pontosturisticos/pt.php?idpt=74>>.

locais de visitação. Foram informados, também, sobre o fato de a cidade ser o primeiro sítio brasileiro a conquistar o título de Patrimônio Cultural da Humanidade, concedido pela Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) em 1980, e que o município possui áreas culturais e/ou naturais consideradas “especialmente valiosas para a humanidade”. A organização se utilizou de seis critérios para avaliar a importância de locais históricos, e Ouro Preto foi escolhida por dois: representar uma obra-prima do gênio criativo humano e representar um testemunho único e excepcional de uma tradição cultural ou de uma civilização ainda viva.

Foram os seguintes os locais selecionados no *site* da Prefeitura de Ouro Preto⁴:

- A Igreja de Nossa Senhora da Conceição, onde se encontra sepultado Aleijadinho e seu pai, Manoel Francisco Lisboa (FIG.1);



Figura 1 - Igreja de Nossa Senhora da Conceição
Fonte: Site da Prefeitura de Ouro Preto, MG

- Os museus da Inconfidência (FIG.2) e do Oratório (FIG.3);



Figura 2 – Museu da Inconfidência
Fonte: Site da Prefeitura de Ouro Preto, MG



Figura 3 – Museu do Oratório
Fonte: Site da Prefeitura de Ouro Preto, MG

- As Igrejas de Nossa Senhora do Rosário (FIG.4) e de São Francisco de Assis (FIG.5), caracterizadas pela sua arquitetura barroca mineira;

⁴ Disponível em <<http://www.ouropreto.mg.gov.br/pmopturismo/pontosturisticos/pt.php?idpt=74>>.



Figura 4 - Igreja de Nossa Senhora do Rosário
 Fonte: Site da Prefeitura de Ouro Preto, MG



Figura 5 – Igreja de São Francisco de Assis
 Fonte: Site da Prefeitura de Ouro Preto, MG

- A mina do Chico Rei (FIG.6) e o museu do Aleijadinho (FIG.7);



Figura 6 – Mina do Chico Rei
 Fonte: Site da Prefeitura de Ouro Preto, MG



Figura 7 – Museu de Aleijadinho
 Fonte: Site da Prefeitura de Ouro Preto, MG

- A Igreja de Nossa Senhora do Pilar (FIG.8), a segunda igreja mais rica em ouro do Brasil, datada de 1773, como pode ser visto seu altar na Figura 9;



Figura 8 – Vista externa da Igreja de Nossa Senhora do Pilar
 Fonte: Site da Prefeitura de Ouro Preto, MG



Figura 9 – Vista parcial do altar da Igreja de Nossa Senhora do Pilar
 Fonte: Site da Prefeitura de Ouro Preto, MG

- O Museu de Arte Sacra (FIG.10) e a Casa dos Contos (FIG.11), na Praça Tiradentes, totalmente recuperada depois de um grande incêndio;



Figura 10 – Museu de Arte Sacra
Fonte: Site da Prefeitura de Ouro Preto, MG



Figura 11 – Casa dos Contos
Fonte: Site da Prefeitura de Ouro Preto, MG

- Capela de Nossa Senhora das Mercês e Misericórdia (FIG.12) e Igreja de Bom Jesus de Matozinhos (FIG.13);



Figura 12 - Capela de Nossa Senhora das Mercês e Misericórdia
Fonte: Site da Prefeitura de Ouro Preto, MG



Figura 13 - Igreja de Bom Jesus de Matozinhos
Fonte: Site da Prefeitura de Ouro Preto, MG

- Igrejas de Nossa Senhora do Carmo (FIG.14) e de Santa Efigênia (FIG.15):



Figura 14 – Igreja de Nossa Senhora do Carmo
Fonte: Site da Prefeitura de Ouro Preto, MG



Figura 15 - Igreja de Santa Efigênia
Fonte: Site da Prefeitura de Ouro Preto, MG

- Capela de Nossa Senhora das Dores de Monte Calvário (FIG.16) e Capela do Padre Faria (FIG.17);



Figura 16 - Capela de Nossa Senhora das Dores de Monte Calvário

Fonte: Site da Prefeitura de Ouro Preto, MG



Figura 17 - Capela do Padre Faria

Fonte: Site da Prefeitura de Ouro Preto, MG

- Teatro Municipal (FIG.18):



Figura 18 – Visão interna do Teatro Municipal de Ouro Preto

Fonte: Site da Prefeitura de Ouro Preto, MG

- Chafarizes da Praça Marília de Dirceu (FIG.19), do Rosário (FIG.20) e da Rua Barão de Ouro Branco (FIG.21);



Figura 19 - Chafariz da Praça Marília de Dirceu

Fonte: Site da Prefeitura de Ouro Preto, MG



Figura 20 - Chafariz do Rosário

Fonte: Site da Prefeitura de Ouro Preto, MG



Figura 21 - Chafariz da Rua Barão de Ouro Branco

Fonte: Site da Prefeitura de Ouro Preto, MG

- Chafarizes do Pilar (FIG.22), da Coluna (FIG.23) e do Caminho das Lajes (FIG.24);



Figura 22 – Chafariz do Pilar
Fonte: Site da Prefeitura de Ouro Preto, MG



Figura 23 – Chafariz da Coluna
Fonte: Site da Prefeitura de Ouro Preto, MG

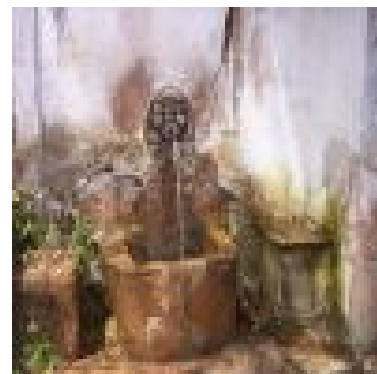


Figura 24 – Chafariz do Caminho das Lajes
Fonte: Site da Prefeitura de Ouro Preto, MG

Os alunos ficaram surpresos pelo fato de existirem tantas igrejas ricas e tantas capelas simples, ao que a professora informou que as capelas eram destinadas aos cultos assistidos pelos escravos, totalmente separados da elite da época, que frequentava as igrejas. Acharam, também, interessantes os muitos chafarizes espalhados pela cidade. A professora esclareceu que, à época, não existia rede hidráulica pública e, assim, todos iam aos chafarizes para buscar a água necessária nas residências.

5.2.2.1 Observações durante a viagem

Os alunos estavam literalmente encantados pela possibilidade de conhecer Ouro Preto, e o fato de a professora ter lhes mostrado as imagens dos sítios históricos da cidade e eles terem escolhido, por meio de votação, alguns deles, lhes aguçou ainda mais o interesse. Entretanto, percebeu-se que a docente não estudou sobre os monumentos para informar suas características mais específicas aos alunos, e apenas falou ligeiramente. Além disso, desde antes da viagem, sabia que não teria recursos financeiros para a contratação de um guia.

Ao longo do percurso, a professora pediu que fossem lendo, em voz alta, os dizeres das placas indicativas e explicava os sinais de trânsito.

Da mesma forma como aconteceu na viagem a Sabará, a docente organizou o trajeto da viagem, que não pôde ser completado, pois alguns lugares estavam fechados. Verificou-se, durante as observações, que a atividade poderia ter sido mais bem planejada e que faltou uma assessoria por parte da Secretaria de Educação. Em Ouro Preto existe um centro de

atendimento ao turista, na praça principal, onde é disponibilizado o dia e horário de visitação de cada atrativo. Alguns deles deveriam ter sido previamente agendados e não o foram.

O motorista do ônibus, conhecendo a cidade por executar esse tipo de serviço de acompanhamento a estudantes junto com professoras, de posse da lista dos monumentos escolhidos previamente pelos alunos, circulou pelos locais e parou em vários deles. Novamente, por não ter tido a presença de um profissional especializado, muitas informações não foram oferecidas.

Em Ouro Preto, os preços de visitação giram em torno de três reais. Muitos alunos estavam sem dinheiro e tiveram que escolher entre pagar os ingressos ou comprar alguma lembrança para familiares.

A professora havia levado cem reais seus para fazer face a eventuais despesas. Assim, foi feita votação de quem iria visitar alguns locais específicos, para que depois relatassem o que viram aos outros. Todos, então, visitaram pelo menos um, exceto a Mina do Chico Rei e o interior do Teatro Municipal. Algumas capelas estavam fechadas.

A hora do almoço foi um transtorno, porque a cidade possui excelentes restaurantes, mas para turistas, sendo os preços muito altos para o público de EJA. A maioria dos alunos tinha levado dez reais para esse fim, e eram insuficientes para uma refeição completa. Experiente, o motorista os levou para a área da periferia, onde puderam se sentir à vontade em um restaurante simples, constatando-se, novamente, a precariedade do planejamento da viagem.

Sabe-se que a EJA é um projeto ainda em construção e que em relação às viagens pedagógicas ainda falta muito para ser feito. De qualquer maneira, foi gratificante observar como os alunos ficaram felizes com essas atividades, não reclamaram do cansaço e sempre estavam dispostos a conhecer novos lugares.

5.3 Perfil das professoras e transcrição das entrevistas

Seguem-se informações concedidas nas entrevistas estruturadas formulados às duas professoras, docentes das turmas de EJA investigadas nessa pesquisa. Os nomes aqui apresentados, Ana Clara e Renata, são fictícios, para preservar a identidade das duas docentes que planejaram e acompanharam as viagens pedagógicas a Sabará e a Ouro Preto. O Quadro 1 informa sobre o perfil dessas professoras.

Quadro 1
Formação profissional das professoras das turmas de EJA investigadas e disciplinas ministradas

	Ana Clara*	Renata*
Formação profissional	Magistério, Pedagogia pela UFMG, pós-graduação em Educação Afetivo-Sexual no CEPEMG.	Magistério, curso superior em Educação Física pela UFMG
Especialização em EJA	Não. Participação em cursos, encontros e discussões pela PBH ou UFMG.	Sim. Capacitação contínua no Núcleo de EJA na SME/PBH, de 1999 a 2007.
Disciplina ministrada	Todas as áreas do conhecimento, organizadas a partir do nível dos alunos.	Todas as áreas do conhecimento, organizadas por eixos temáticos.

Fonte: Dados de pesquisa, 2008.

(*) Nomes fictícios.

O Quadro 1 mostra que na experiência observada ocorria um esforço das docentes para que o processo pedagógico levasse em conta as possibilidades socioculturais e cognitivas dos educados. As professoras demonstraram disposição para se aperfeiçoarem na prática pedagógica de EJA. Entretanto, o fato de a professora Renata ser uma especialista em Educação Física pode criar dificuldades especiais para tratar todos os conteúdos da formação básica.

Segundo os PCN's (1998), a aprendizagem dos alunos depende muito da intervenção pedagógica do professor, a quem cabe contribuir para que o início desse processo seja a base de um convívio solidário e democrático. Kohl Oliveira (1999) destaca ser imprescindível que o professor tenha metas para a formação de relações produtivas entre os alunos, construa coletivamente as normas de convívio e funcione como modelo de parceiro experiente e solidário. Sabe-se que os jovens e adultos iletrados possuem peculiaridades em seu modo de funcionamento intelectual, atribuíveis à sua falta de escolaridade anterior, e também devido a características de modo de vida de seu grupo de origem.

No Quadro 2, apresenta-se a percepção das professoras de turmas de EJA em relação à diversidade do ensino regular e o de EJA, bem como as dificuldades encontradas na prática.

Quadro 2
Percepção da diferença entre EJA e ensino regular e dificuldades encontradas na prática

	Ana Clara*	Renata*
Diferença entre EJA e ensino regular	O público está na faixa etária acima de 30 anos, há flexibilidade de horário e alunos com diversos níveis de aprendizagem em uma mesma turma.	São muitas as diferenças, mas a mais significativa é a trajetória de exclusão do aluno EJA, que marca e afeta a sua auto-estima. Além disso, sua experiência de vida é significativa.
Dificuldades encontradas na prática	Falta de condições materiais (o trabalho é realizado fora do ambiente da escola). Não há quadro, carteiras em número suficiente, merenda diária e adequada,. Grande responsabilidade de acolhida e acompanhamento geral do aluno como responsabilidade direta e individual do professor.	Insignificantes e superadas pelo prazer de conviver com adultos que gostam da escola, dos colegas, dos professores, e que valorizam o tempo passado na sala de aula e em outros espaços de aprendizagem. Mas a falta de material didático é grande, pois os livros são raros e inadequados ao público de EJA.

Fonte: Dados de pesquisa, 2008.

(*) Nomes fictícios.

As docentes demonstram uma grande sensibilização e boa vontade para atender as especificidades dos alunos de EJA. Entretanto, suas iniciativas são solidárias, mas muito solitárias, pois o sistema de ensino não oferece as condições materiais mínimas para o trabalho pedagógico.

Como declara Kohl de Oliveira (1999), pelo fato de haver grande heterogeneidade dentro do grupo de EJA, torna-se bem mais complexa a tarefa do professor em compreender o papel da cultura na constituição do psiquismo de cada um. No caso desse público, seu desenvolvimento psicológico e suas modalidades de aprendizagem, seus valores, hábitos, atitudes e formas de organização do conhecimento teriam que ser mais respeitados, restando pouco espaço para a intervenção educativa. Por essa razão, Gadotti (2006) afirma que não se deve desconsiderar a cultura do aluno. Soares, Giovanetti e Gomes (2005) entendem que o importante é descobrir como os alunos de EJA constroem seu específico modo de ser jovem.

O Quadro 3 informa sobre os critérios de definição das viagens, as disciplinas envolvidas, objetivos e habilidades trabalhadas, além de roteiros específicos.

Quadro 3
Critérios para definição do destino da viagem, disciplinas envolvidas, objetivos e habilidades trabalhadas e roteiros específicos

	Ana Clara*	Renata*
Critérios para definição do destino da viagem	Região metropolitana de fácil acesso e com acervo cultural importante.	No ano de 2007, a campanha para EJA foi o eixo temático da importância das cidades históricas mineiras.
Disciplinas envolvidas no turismo escolar	Língua portuguesa, matemática, estudos da sociedade e da natureza.	Como o trabalho e o enfoque curricular ocorrem por eixo temático, todas as disciplinas são contempladas.
Objetivos e habilidades trabalhadas	O objetivo geral é ampliar o conhecimento sobre a região metropolitana de BH e as cidades históricas, valorizando as riquezas histórica, cultural, religiosa e ecológica de MG. Além disso, proporcionar aprendizagem ligada ao direito do lazer, negado a esse grupo no decorrer de sua vida. Os objetivos específicos envolvem o reconhecimento dos espaços culturais como riqueza da humanidade, e auxiliar na identificação pessoal de cada aluno como sujeito, hoje, e construtor de sua história. O conhecimento das principais características das cidades visitadas também é motivado.	O objetivo geral é dar aos alunos de EJA a oportunidade de conhecer as cidades históricas. Os objetivos específicos são reconhecer e valorizar os conhecimentos científicos e históricos, a produção literária e artística. As habilidades são desenvolvidas para as técnicas de observação, memória visual, atenção e concentração.
Roteiros específicos e organizações das viagens	Não se consegue um guia local, e então é utilizado um roteiro autoguiado sugerido por um profissional da Secretaria de Turismo. A partir da sugestão, são feitas, às vezes, algumas alterações, mas, em princípio, ocorre por uma visitação geral na cidade, pelos seus pontos principais.	A SME/PBH entra em contato com a Secretaria de Cultura do município de destino, que oferece um roteiro que atenda a realidade dos alunos e um guia turístico para acompanhar o grupo. O guia é contratado por telefone e em conjunto é definido um roteiro para as especificidades do grupo. Após o lanche coletivo, o tempo é livre para as visitas de interesse.

Fonte: Dados de pesquisa, 2008.

(*) Nomes fictícios.

As docentes tinham clareza dos objetivos pedagógicos das viagens. Entretanto, tudo indica que, na preparação, faltaram suporte e orientações comuns de profissionais especializados, o que é revelado pelas divergências em suas falas sobre os suportes (orientação) para o desenvolvimento da atividade.

Na percepção de Soares (2005), a formação de educadores de jovens e adultos não recebe atenção diferenciada. Segundo dados de 2003, dos 1306 cursos de Pedagogia existentes no país, apenas 16 ofereciam habilitação em EJA: nove em instituições privadas e sete em universidades públicas, sendo duas federais e cinco estaduais. Na UFMG, em Belo Horizonte, o curso de Pedagogia com Habilitação em EJA existe desde 1986.

O Quadro 4 apresenta as respostas das professoras sobre o tipo de material fornecido aos alunos, bem como a especificação das atividades prévias, durante e após as viagens.

Quadro 4
Material fornecido e atividades antes, durante e depois das viagens

	Ana Clara*	Renata*
Material fornecido aos alunos	Geralmente, é obtido material da Secretaria de Turismo da cidade de destino.	Não se fornece material. O interesse tem sido no sentido de os alunos aproveitar a viagem para apreciar as paisagens, conversar com os colegas, trocar experiências e ter momentos de lazer e alegria.
Atividades prévias à viagem	Identificação e histórico do local, a partir de materiais trabalhados. Os alunos são convidados a informar seus conhecimentos sobre a cidade de destino. É realizado um estudo com o grupo com relação à história, cultura, religiosidade e gastronomia do local.	Pesquisas, texto coletivo sobre Aleijadinho, por exemplo, seminários e debates. Os alunos também assistem vídeos sobre as cidades históricas.
Atividades durante a viagem	Geralmente, o roteiro é padrão, organizado pelos professores. Há conversas informais sobre a cidade e a relação com as cidades já visitadas pelo grupo. Às vezes, são montados textos ou cartazes relacionados à cidade, o que gera comparações com os textos ou cartazes elaborados depois da viagem.	O roteiro é organizado pelos professores, alunos e guia turístico. O grupo não se divide e as anotações são livres.
Atividades depois da viagem	Por meio de dinâmica de grupo, os alunos são incentivados a apresentar, de forma criativa, por desenho ou poesia, a impressão da cidade visitada aos demais alunos que não puderam ir. Não é cedido nenhum relatório à Secretaria de Educação.	São realizadas rodas de conversas para os relatos sobre o que mais foi apreciado na viagem. Com as fotos, é montado um mural de viagem, com postais e depoimentos dos alunos.

Fonte: Dados de pesquisa, 2008.

(*) Nomes fictícios.

O Quadro de número 4 mostra algumas incongruências. A professora Ana é evasiva quando perguntada sobre o material para os alunos. A professora Renata diz, claramente, da inexistência de material para os alunos. Quanto à preparação voltada para a construção do conhecimento, ocorreu um esforço das docentes, mas não se verifica se foi possível uma ultrapassagem dos conhecimentos já existentes. A professora Renata contava com a presença de um guia que não se concretizou. Ocorre uma aproximação maior da docente Ana do contexto da atividade pedagógica ligada à EJA do que a professora Renata, que apresenta um discurso distanciado da realidade em questão. As atividades durante as viagens e as atividades posteriores, que buscavam a construção de sínteses, são ricas, criativas e interativas. Entretanto, não é possível ter a percepção de que essas garantiram uma (re) significação da realidade reinterpretando-a através do turismo pedagógico vivenciado.

O Quadro de número 5, a seguir, demonstra os tipos de avaliação efetuados após as viagens e a percepção de seu envolvimento no processo pedagógico extraclasse.

Quadro 5
Tipos de avaliação e envolvimento no processo

	Ana Clara*	Renata*
Tipo de avaliação depois da viagem	É feita uma avaliação com os pontos positivos e negativos, tanto da viagem quanto da cidade visitada. São feitas sugestões para o destino da viagem seguinte.	A avaliação é feita conjuntamente em seminário com os professores e alunos, quando são transmitidas as impressões positivas e negativas. Os questionamentos giram em torno do prazer em realizar outras viagens; se foi importante conhecer pessoas das cidades visitadas; se gostariam de voltar àquela cidade e a razão. No final do seminário, é escolhido o destino da viagem seguinte.
Envolvimento dos alunos no processo	É bastante intenso o envolvimento, porque é a única oportunidade de viajar, para a grande maioria. Para os outros, é motivo de infelicidade.	O envolvimento é muito positivo, e os momentos que antecedem as viagens são repletos de alegria, emoção e muita ansiedade. A maioria volta a ser criança. O coletivo é sempre muito forte.

Fonte: Dados de pesquisa, 2008.

(*) Nomes fictícios.

O Quadro 5 mostra que as viagens tiveram consequências muito positivas no que diz respeito à motivação dos alunos, ao despertar do interesse dos mesmos pela temática, ao fortalecimento da convivência, da autoestima, ao associar o prazer às atividades de aprendizagem. Entretanto, os dados não permitem que se extraia consequências em relação ao processo de aprendizagem ligado aos conteúdos veiculados e associados às atividades.

Quanto às avaliações das docentes sobre as atividades de turismo pedagógico realizadas, ambas destacam a positividade das mesmas, ressaltando sua importância como direito e manifestação de cidadania, como pode ser visto em suas falas no Quadro 6, que encerra o conjunto de percepção das professoras sobre as atividades extraclasse.

Quadro 6
Percepção das docentes sobre as contribuições de uma atividade extraclasse na EJA

	Ana Clara*	Renata*
Contribuições de uma atividade extraclasse na EJA	Este tipo de atividade é uma grande contribuição na experiência do grupo, que não é possível no cotidiano de cada um. No início, é necessário um grande trabalho de incentivo, motivação e convencimento dos alunos para a importância da participação de todos. Como geralmente ficam à margem das atividades culturais, entende-se ser importante sua inclusão nesse processo. Mesmo que haja certa indisposição na participação das atividades fora da sala de aula (incapacidade financeira), as impressões são positivas no retorno. Possibilitar que esses alunos se apropriem dos espaços públicos da sua e de outras cidades, se valorizem como cidadãos possuidores de direitos a esses espaços, auxiliam na sua conscientização. Com certeza, as viagens auxiliam de forma significativa o processo de ensino-aprendizagem. As contribuições vão além do conhecimento de sala de aula. Estão na relação ampliada com o grupo, na identificação das riquezas locais e nas comparações com a realidade cotidiana. Existe grande valorização dos locais visitados, apreciação das manifestações culturais, e a identificação das transformações históricas, sociais, econômicas e ambientais no decorrer dos anos.	Como professora com formação em educação física, defendo e acredito que todas as pessoas, independente de sua condição financeira e idade, têm que possuir direito a lazer, participação em atividades coletivas, sociais e culturais. As viagens pedagógicas para cidades históricas mineiras são muito importantes para os alunos. Ampliam a visão do mundo por parte de todos. O espaço de aprendizagem da EJA não deve apenas o da sala de aula, pois se aprende em todos os lugares e em todos os momentos da vida. As alunas se surpreendem com o preço cobrado pelo artesanato da cidade de Ouro Preto, que é do mesmo tipo que produzem, como tapetes e colchas de retalho e de fuxico. Nas cidades históricas o artesanato é valorizado, diferente da cidade e do bairro onde vivem.

Fonte: Dados de pesquisa, 2008.

(*) Nomes fictícios.

Aqui cabe retomar Moniz (2005), revisitando sua fala de que o processo de ensino/aprendizagem em EJA deve passar por diversificação e concretização de estratégias no sentido de adaptar os conteúdos a um projeto interdisciplinar que promova o interesse dos alunos; criar oportunidades de desenvolvimento de princípios ético-culturais; propiciar o debate, encorajar a problematização das idéias, estimular a reflexão sobre as ações e sentimentos do processo ensino-aprendizagem, tendo em vista o desenvolvimento da iniciativa, interesse, respeito pelo meio, pela natureza e recursos humanos que o rodeiam; orientar os alunos de forma personalizada, contribuindo para adequar o plano de estudos às suas capacidades, às suas aptidões e vocações, no sentido de ajudá-los a vencer suas dificuldades; observar os comportamentos dos alunos em situações coletivas, dentro e fora da sala de aula e conhecer os seus interesses, atitudes, valores e hábitos; implementar ações que promovam e facilitem uma correta integração na vida escolar; desenvolver um clima de liberdade responsável que facilite a adaptação social, física e intelectual; e programar atividades de enriquecimento curricular do interesse dos alunos.

A realização do turismo pedagógico cria condições para a realização de todas essas potencialidades destacadas por Moniz (2005), mas é necessário que os estudantes não vivenciem cerceamentos econômicos que poderão estrangular essas potencialidades, tais como não possuírem condições para se alimentarem ou de pagar os ingressos que permitem o acesso aos locais de estudo.

A hipótese presente nessa investigação é a de que o turismo pedagógico pode ser transformado em importante estratégia didática para que os alunos tenham a oportunidade de construir um conhecimento significativo e que o professor tem um papel fundamental na organização, preparação, realização e avaliação deste tipo de atividade pedagógica extraclasse. Em Mello e Carvalho Neto (2002) e em Soares, Giovanetti e Gomes (2005) são encontradas as mesmas perspectivas.

Os PCN's (1998) sugerem que o educador observe os comportamentos dos alunos em situações coletivas, dentro e fora da sala de aula e conheçam os seus interesses, atitudes, valores e hábitos e saibam implementar ações que promovam e facilitem uma correta integração na vida escolar; desenvolvam um clima de liberdade responsável que facilite a adaptação social, física e intelectual.

O Quadro 7 evidencia que algumas restrições econômicas dificultaram o pleno êxito da atividade para alguns estudantes.

Quadro 7
Realidade econômica dos alunos na visão das docentes

	Ana Clara*	Renata*
Realidade econômica dos alunos	De poder aquisitivo baixo, os alunos são trabalhadores e responsáveis pela subsistência da família. O ônibus é oferecido pela Prefeitura de BH. As despesas de almoço e de entradas aos locais de interesse são de responsabilidade dos alunos, o que, para muitos, causa grandes transtornos. As viagens ficam comprometidas por causa da ausência de guias, que a Prefeitura não inclui em seu orçamento.	Dos alunos, 85% são muito carentes e atuam como faxineiros, empregadas domésticas e pedreiros. Os outros 15% são funcionários de serviços gerais em escolas estaduais e são de classe média baixa. A viagem é fornecida pela PBH, que oferece o transporte e o lanche. A dificuldade financeira impede a compra de lembranças para familiares.

Fonte: Dados de pesquisa, 2008.

(*) Nomes fictícios.

A questão financeira, mesmo em atividades mais livres e flexíveis como viagens de turismo pedagógico, reaparece criando espaços para as diferenciações na forma e possibilidade de

apropriação dos eventos. Álvares, Linhares e Taveira (2004) assinalam que, como qualquer outra modalidade de turismo, o Pedagógico acarreta despesas. E, conseqüentemente, diferenciações. Para que os alunos assumam realmente a condição de turistas nas aulas de descoberta, é necessária uma estrutura mínima de transporte, de alimentação e hospedagem à disposição. Nesse aspecto, a Prefeitura deveria arcar com essas despesas, pois esse fato significa criar as condições básicas para a realização pedagógica dos eventos.

Pelo que se pode perceber, nas entrevistas, as professoras são dedicadas e possuem encaminhamentos pedagógicos adequados para as práticas. Entretanto, os dados não permitem perceber se seus discursos se concretizam através de um processo de (re) significação do conhecimento e da reconstrução de significados em EJA.

5.4 O perfil sociocultural dos alunos e a visão sobre suas trajetórias de escolarização

Discutir o papel do turismo escolar como processo pedagógico pode oferecer contribuições para o ensino e aprendizagem em EJA, caracterizando-o como trabalho extraclasse que, potencialmente, oferece contribuições para a (re)significação das experiências pedagógicas. Investigar essa possibilidade é o objetivo maior deste trabalho. Para tanto se tornou necessário caracterizar o perfil do universo dos alunos em estudo.

5.4.1 Perfil dos alunos

O universo estudado se constituiu de sessenta alunos das duas turmas focalizadas nesta pesquisa. Quanto às faixas etárias (Tabela 1) existe concentração de 79% dos estudantes entre 31 e mais de 60 anos; 25% de 46 a 50 anos; 20% de 36 a 40; 18% de 51 a 60 e 10% acima de 60 anos. Quanto à distribuição de sexo, há predominância de mulheres com 60% do total. Quanto à origem dos estudantes, dominam aqueles que vieram do interior de Minas Gerais com 68%; 25% são originários da região da Grande Belo Horizonte e apenas 7% de outros Estados. Quanto ao estado civil, a maioria (60%) é casada, 17% são solteiros, e o restante possui relações estáveis, são separados ou viúvos. Dois alunos declararam ser homossexuais.

Tabela 1
Perfil dos alunos EJA

Faixa etária	Sexo		Estado civil	
	M	F		
15-18	4	4	Casados	35
19-21	4	-	Solteiros	12
22-30	4	4	União estável	7
31-35	2	2	Separados	3
36-40	12	2	Viúvos	3
41-45	2	2	Divorciados	-
46-50	15	6		
51-60	11	5		
Mais de 60	6	-		

Percebe-se que pelo menos 42 (70%) dos casados e com relações estáveis possuem responsabilidades domésticas e familiares, e que destes 35 são mulheres (FIG.25).

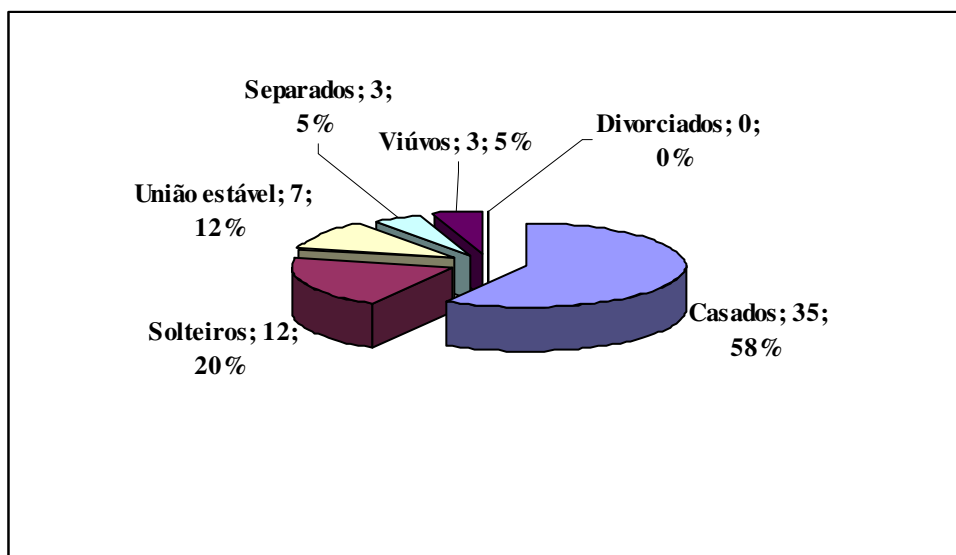


Figura 25 – Estado civil dos alunos EJA

Em relação à atividade profissional, 13% são aposentados; 10% são donas de casa; 18% são auxiliares de serviços gerais; 12% atuam como cozinheiros ou auxiliares de cozinha; 20% são comerciários e outros 20% possuem ocupações diversas (manicure; mecânico; encarregado de zoonose; pedreiro; pintor e repositor de estoques) (TAB.2).

Tabela 2
Atividade profissional dos alunos

OCUPAÇÃO PRINCIPAL	SÍNTESE DAS ATIVIDADES PROFISSIONAIS
Enc. Zoonose	2 Aposentados 13%
Serv. Gerais	7 Donas de casa 10%
Pedreiro	4 Serv. Gerais 18%
Salgadeira	4 Comerciários 23%
Cantineira	1 Cozinheiros 10%
Balconista	5 Outras ocupações 26%
Comerciário	1 Total 100%
Manicure	1
Doméstica	4
Mecânico	2
Porteiro	2
Aposentado	8
Dona de casa	6
Repositor	2
Vendedor	2
Costureira	3
Pintor	2
Ajudante de Cozinha	2
Entregador	2

A Figura 26 demonstra que 87% são ativos profissionalmente.

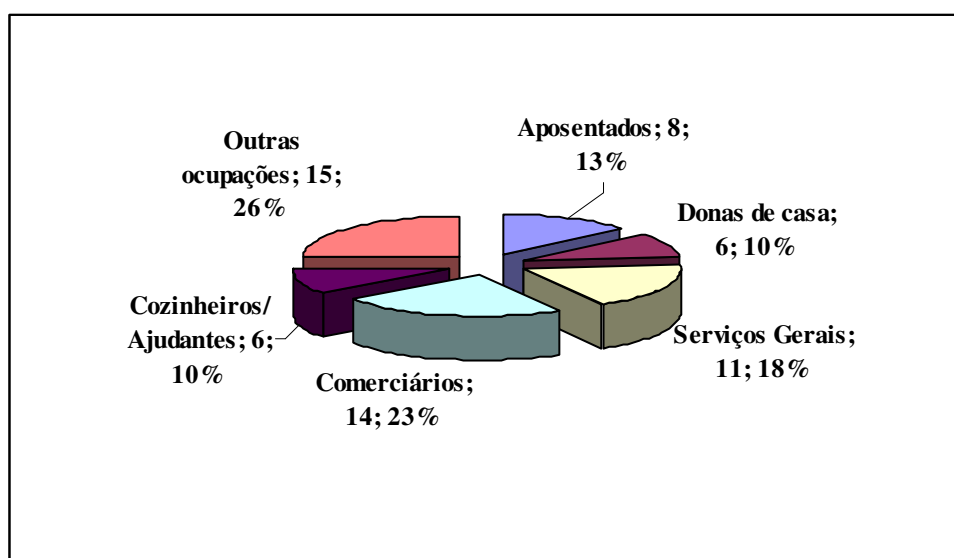


Figura 26 – Ocupação principal dos alunos

Quanto ao tipo de ocupação tem-se uma grande variedade de atividades, sendo que o que as une é o fato de resultarem em baixos salários. Essa diversidade coloca como exigência para o processo pedagógico que o mundo do trabalho entre com sua complexidade como ferramenta para o entendimento da realidade. Nesse aspecto, os dados confirmam Kuenzer (2000), que

assinala que as mudanças ocorridas no mundo do trabalho têm trazido à agenda político-pedagógica diversas novas demandas de formação humana.

Dos alunos, 78% que são economicamente ativos estavam trabalhando à época da pesquisa e, desses, 47% pretendiam mudar de profissão quando obtivessem o certificado de conclusão do curso.

Quarenta e sete alunos (78%) são ativos profissionalmente, conforme a Figura 27, mas, à época da pesquisa, 13 (22%) estavam desempregados ou sem ocupação fixa.

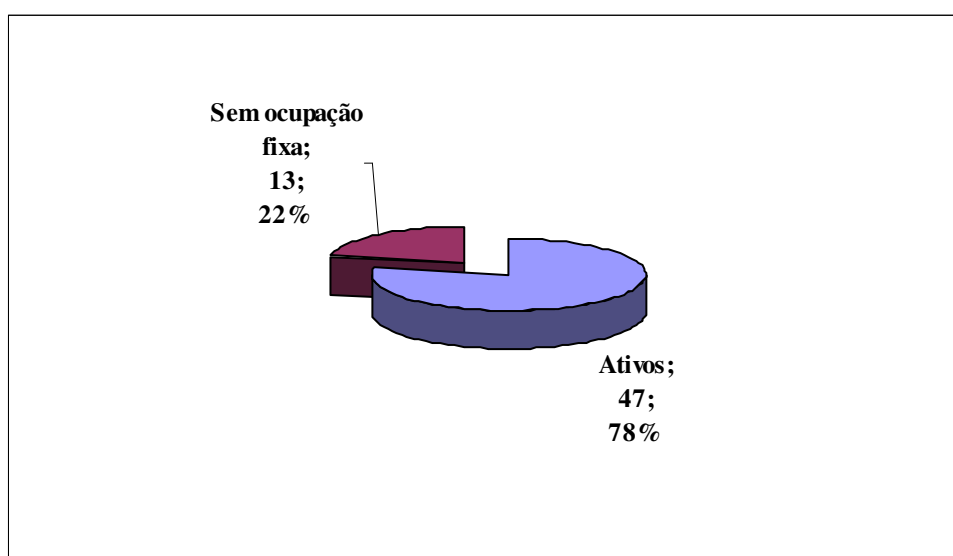


Figura 27 – Alunos empregados ou com ocupação fixa à época da pesquisa

A Tabela 3 informa sobre a carga de trabalho diária dos alunos.

Tabela 3
Horas de trabalho/dia

1 a 5 horas	18
6 a 8 horas	42
9 a 12 horas	-
Mais de 12 horas	-
	60

À época da pesquisa, a carga laboral diária da maioria (70%) era de seis a oito horas por dia, e 30% trabalhavam de uma a cinco horas por dia (FIG.28). Assim, pode-se entender o cansaço apresentado e a baixa produtividade escolar não se explica fundamentalmente pela quantidade de horas ocupadas com trabalho.

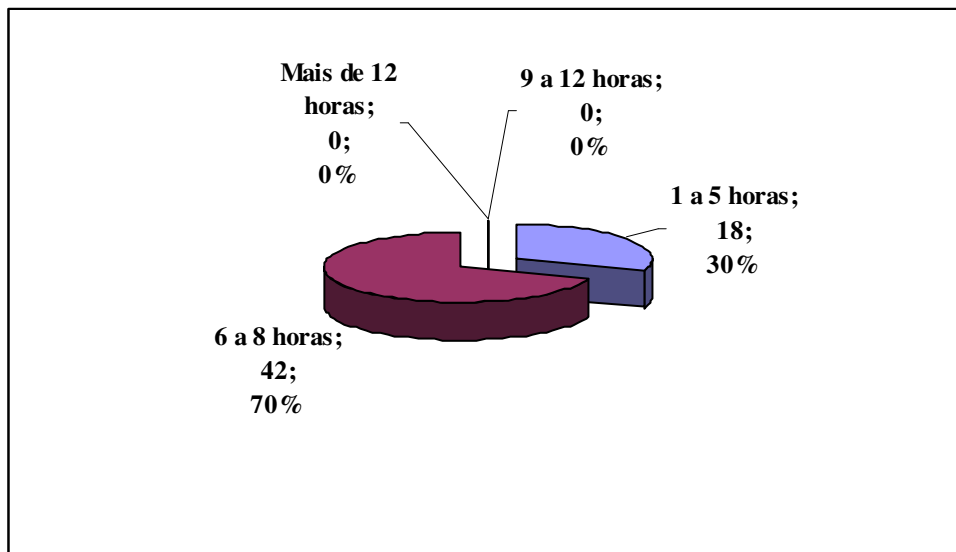


Figura 28 – Carga laboral diária

A renda mensal da maior parte dos alunos é de um a dois salários mínimos, como especifica a Tabela 4.

Tabela 4
Faixa salarial

Bico - variável	10
Menos de 1 SM	8
De 1 a 2 SM	40
De 3 a 4 SM	2
	60

A informação de renda variável poderia também ser considerada como sendo menor que 1 salário médio mensal, totalizando 30% (17% + 13%) dos alunos. Dois terços recebem de 1 a 2 salários mínimos (FIG.29).

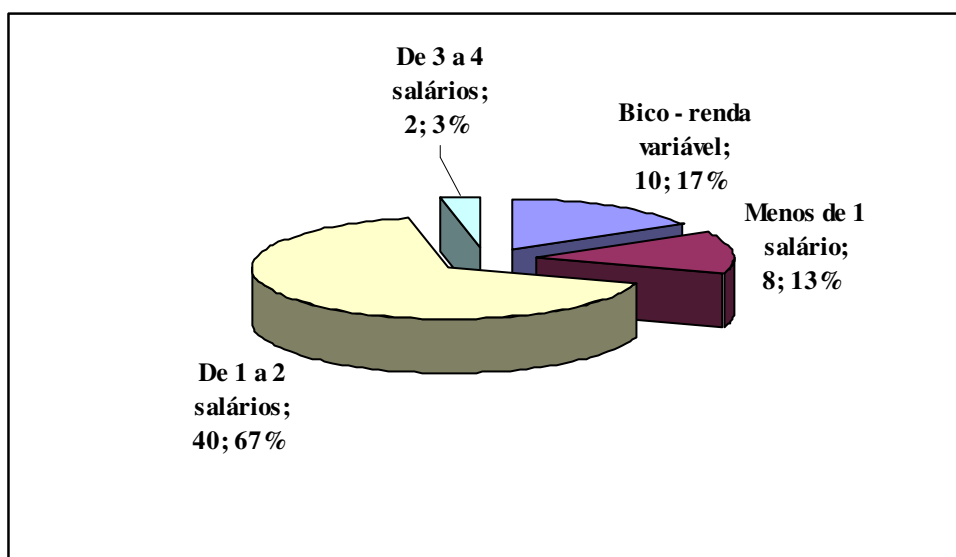


Figura 29 – Faixa salarial dos alunos

A Figura 29 evidencia, como lembra Kuenzer (2000), que o público de EJA é formado por excluídos socialmente. Assim, que a formação humana dessas pessoas deve passar a ser concebida como resultante da articulação de diferentes elementos, pela mediação das relações que ocorrem no trabalho e na vida coletivamente, resultando de vários determinantes subjetivos e objetivos, tais como: a natureza das relações sociais vividas e suas articulações; a escolaridade; o acesso a informações; o domínio do método científico; a origem da classe; a duração e a profundidade das experiências laborais e sociais; o acesso a espaços, saberes, manifestações científicas e culturais.

Do total de alunos 53% começaram a trabalhar para ajudar na subsistência da família entre 10 e 14 anos, 37% entre 15 e 18 anos, e apenas 10% iniciaram atividades remuneradas depois da maioridade, ou seja, em idade regular de trabalho. Esses dados em grande parte explicam a razão desses alunos não terem desenvolvido a escolarização básica em idade regular. Provavelmente, para a maioria deles, o horário que deveria ser ocupado com a escolarização foi ocupado com o trabalho.

A Figura 30 a ilustra a situação descrita.

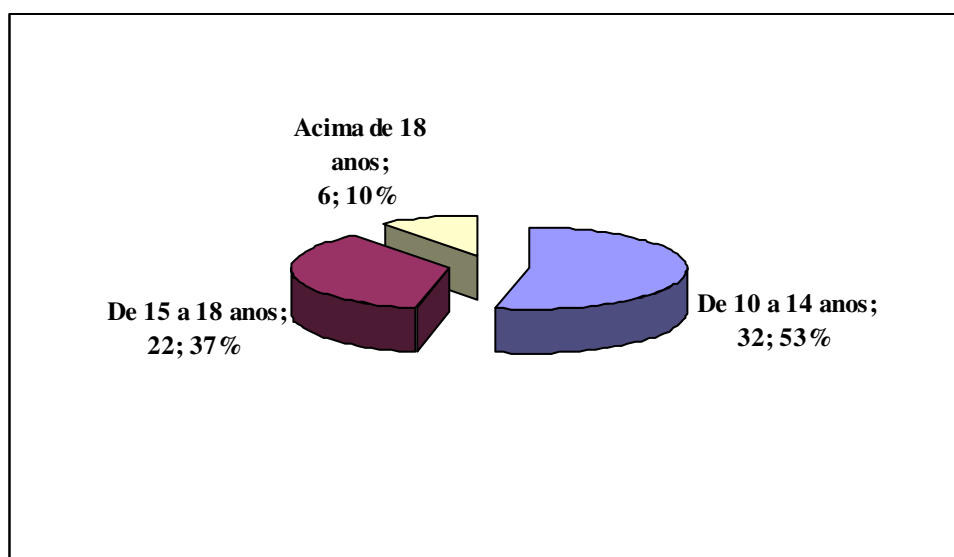


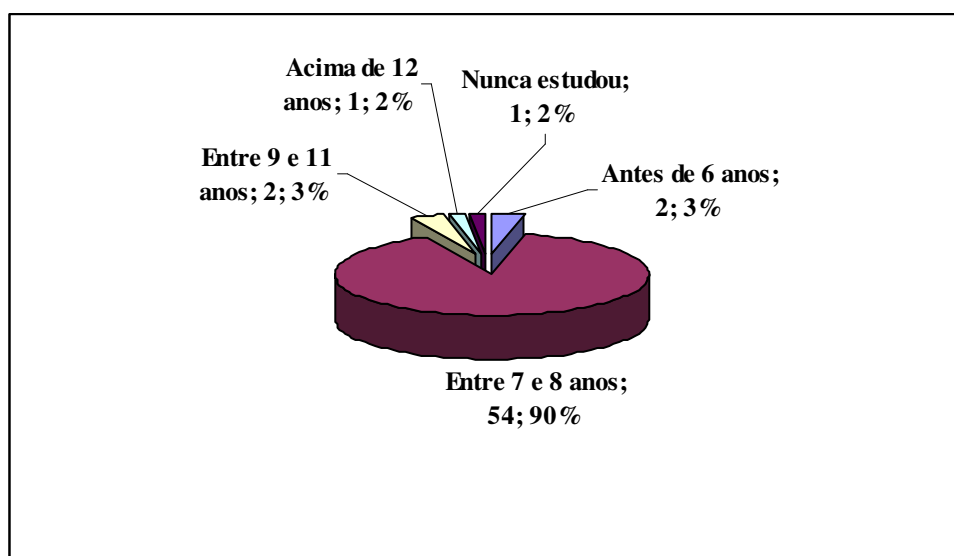
Figura 30 – Idade de início de trabalho

A Tabela 5 fornece um dado importante para esclarecer as trajetórias de escolarização dos estudantes investigados. Apenas dois deles iniciaram a escolarização com defasagem de idade significativa. Dos sessenta alunos, 56 tiveram acesso à escolarização em idade regular. Desta informação pode-se concluir que esses alunos não permaneceram na escola, mas tiveram, sim, acesso a uma vaga em idade regular.

Tabela 5 – Idade de início de estudos

Antes de 6 anos	2
Entre 7 e 8 anos	54
Entre 9 e 11 anos	2
Acima de 12 anos	1
Nunca estudou	1
	60

A Figura 31 apresenta os dados da Tabela 5.

**Figura 31 – Idade de início dos estudos**

A Tabela 6 oferece importantes informações para se decodificar as trajetórias de escolarização dos alunos em estudo.

Tabela 6 – Série de interrupção de estudos

Primeira série	2
Terceira série	4
Quarta série	32
Sexta série	6
Sétima série	6
Oitava série	10
	60

A Figura 32 demonstra os dados da Tabela 6.

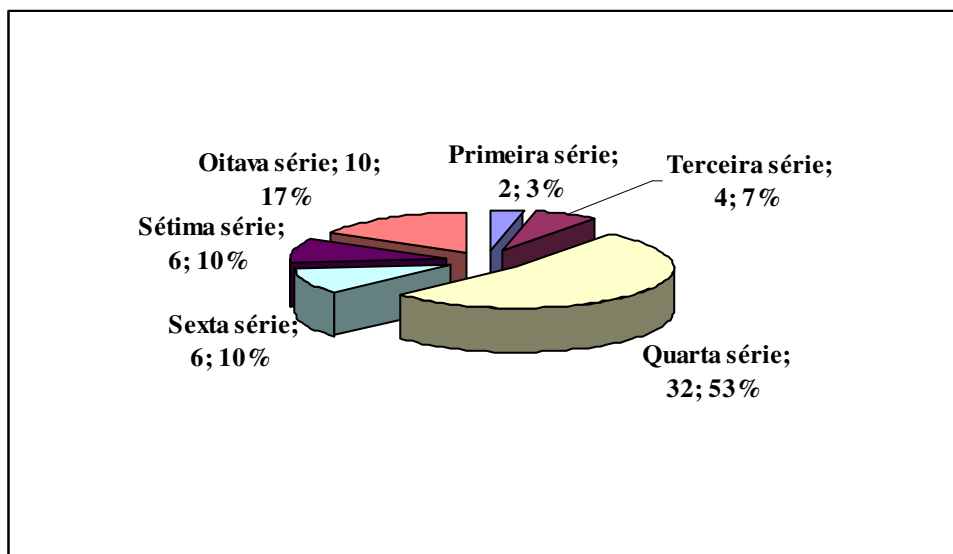


Figura 32 – Série de interrupção dos estudos

Os motivos para a interrupção foram diversos, como demonstra a Tabela 7.

Tabela 7 – Motivo para a interrupção dos estudos

Falta de interesse	12
Para trabalhar	16
Saúde	4
Gravidez	2
Ausência de escola	5
Família impediu	4
Responsabilidades domésticas	6
Distância da escola	4
Falta de oportunidade	7
	60

Como apresenta a Figura 33, isso ocorreu com 26% para trabalhar; 20% por falta de interesse; 12% por falta de oportunidade; 10% por responsabilidades domésticas incontornáveis; 8% pela inexistência de escola próxima; 7% por impedimento da família; 7% por residir em local distante da escola; e também 7% por motivo de doença.

A Tabela 7 nos mostra que após a necessidade do trabalho, o segundo maior motivo de afastamento da escola foi o desinteresse. Esse segundo motivo remete para as condições pedagógicas de realização das práticas escolares e sugerem as seguintes questões: o desinteresse constatado resulta apenas de disposições intrapessoais ou também se refere às práticas de sala de aula? No cotidiano da sala de aula estariam sendo desenvolvidas práticas que tornam o conhecimento escolar significativo para esses sujeitos? Desta forma, não se pode afirmar que são apenas as necessidades de sobrevivência relativas ao trabalho as únicas responsáveis pelo afastamento dos alunos, público potencial de EJA, da sala de aula.

Condições intrapessoais associadas à reprodução de práticas inadequadas podem também contribuir para a compreensão do quadro.

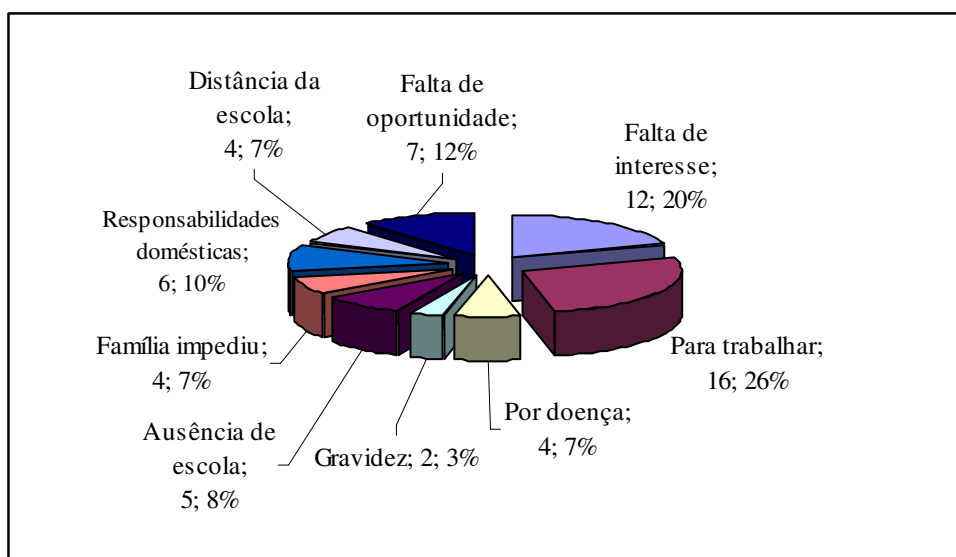


Figura 33 - Motivo para a interrupção dos estudos

A motivação para o retorno aos estudos indicou que a capacitação foi relevante (TAB.8).

Tabela 8 – Motivo para voltar a estudar

Incentivo de terceiros	9
Capacitação	27
Alfabetização	15
Por ociosidade	2
Para ter um diploma	7
	60

Para 45% dos alunos houve a necessidade da capacitação para o trabalho; 25% desejavam ser alfabetizados; 15% retornaram por incentivo de terceiros; 12% para ter um diploma e 3% por estarem muito ociosos (FIG.34). O motivo relacionado ao conhecimento (alfabetização) é relevante (25%) e indica que a volta à escola não se refere apenas às necessidades de trabalho, mas também se relaciona com a necessidade de conhecer.

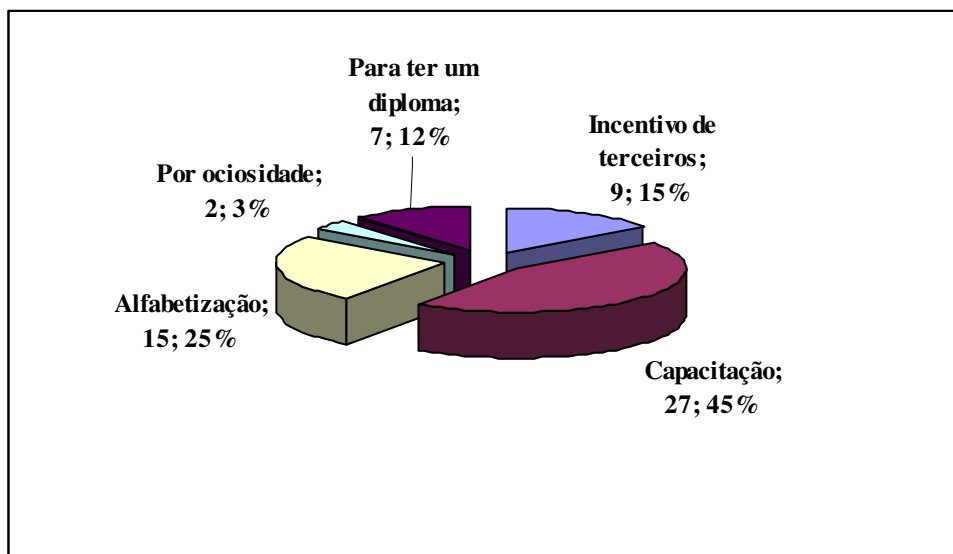


Figura 34 – Motivo para voltar a estudar

As respostas confirmam Paulo Freire, que entendia ser necessário o desenvolvimento de cidadãos críticos, aqueles que poderiam ser retirados do isolamento e do analfabetismo por meio da educação, em direção a uma participação cidadã, conveniente a um Estado democrático, isso porque um quarto dos que voltam à escola o fazem para buscar maior apropriação da linguagem através da alfabetização.

E isso acontece porque, embora se saiba que as práticas de leitura e escrita não se restringem apenas às técnicas de decodificar e codificar, a alfabetização envolve, também, o aprendizado dessas habilidades. Portanto, o fato de sujeitos não haver conquistado esse saber faz com que não se reconheçam como leitores. Nesse sentido, Soares (1995) afirma que a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão / expressão de significados através do código escrito.

A faixa etária mais significativa para o retorno foi a de 43 a 48 anos (TAB.9).

Tabela 9 – Idade de retorno aos estudos

16 a 20	6
21 a 25	6
31 a 36	6
37 a 42	10
43 a 48	14
49 a 54	4
55 a 60	10
61 a 70	4
	60

O retorno ao estudo se deu na faixa etária de 43 a 48 anos (22%), seguida pela de 37 a 42 anos (17%), mesmo percentual para a de 55 a 60 anos; 10% para três faixas etárias: 16 a 20; 20 a 25 e 31 a 36 anos; 7% para a faixa de 49 a 54 anos e também 7% para 61 a 70 anos de idade (FIG.35). Pela tabela anterior, pode-se afirmar que o retorno às aulas se deu, centralmente, dos trinta aos sessenta anos (44 dos 60 alunos), o que indica que eles/as retornam durante a faixa etária produtiva e não na fase improdutiva para buscar uma ocupação quando ainda não ativos.

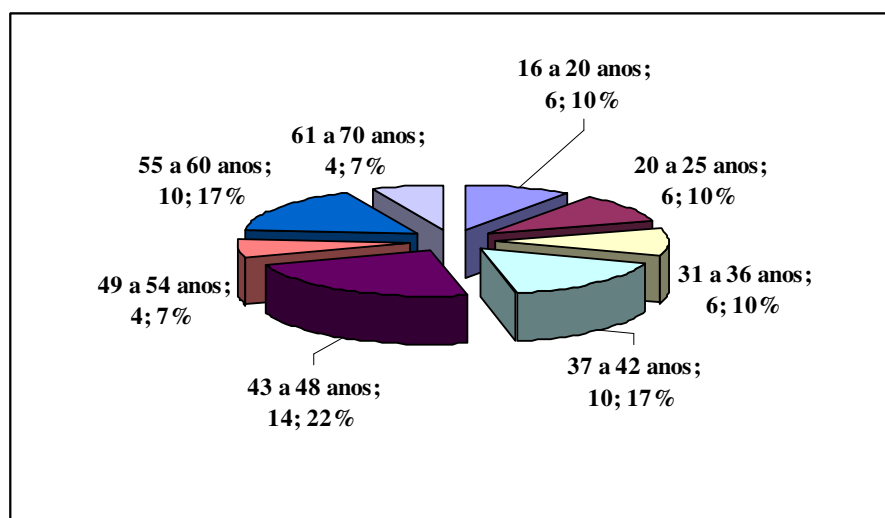


Figura 35 – Idade de retorno aos estudos

Geralmente, para os educandos esse processo de retorno é complicado, e para sua efetividade, torna-se necessário assumir-se como sujeito do próprio conhecimento, sujeito do direito e, mais do que isso, sujeito da fala. No caso dos alunos de EJA, esse resgate parece demandar um esforço ainda maior, pois eles se colocam em posição de inferioridade (SANTOS, 2005).

Os alunos de EJA apresentam dificuldades específicas em relação à cognição. Fogem ao padrão regular das faixas etárias, segundos os níveis de desenvolvimento das estruturas mentais formuladas por Piaget (2005). Tem sido freqüente nas práticas pedagógicas de EJA tratar os estudantes como se fossem crianças. Este fato tem aumentado as dificuldades para a permanência e para o retorno dos alunos aos cursos.. Embora estejam assimilando conteúdos que as pessoas aprendem quando muito jovens, sua estrutura mental e referências socioculturais não são infantis. Esta é grande dificuldade dos projetos pedagógicos: a infantilização das aulas.

O ano de 2005 foi o escolhido para a maioria voltar a estudar (51%), seguido pelo de 2007 (17%), 2006 (13%), 2004 (10%), 2002 (7%) e 2001 (2%) (TAB.10).

Tabela 10
Ano em que voltou a estudar

2002	4
2003	1
2004	6
2005	31
2006	8
2007	10
	60

A motivação para as aulas foi diversa, mas a principal foi ‘fazer amigos’ (23%); em seguida, aprender coisas novas (18%); ser alfabetizado (18%); conseguir emprego melhor (15%); sair da rotina (7%); gostar de estudar (7%); para não ser demitido (5%); não ser mais enganada (5%); preparar para o vestibular (2%) (TAB.11).

Tabela 11
Motivação para as aulas

Para não ser demitido	3
Gostar de estudar	4
Fazer amigos	14
Aprender coisas novas	11
Não ser mais enganada	3
Sair da rotina	4
Conseguir emprego melhor	9
Alfabetização	11
Preparar para vestibular	1
	60

Vê-se que 23% buscaram a escola por motivos relacionados à convivência e 36% por motivos relacionados ao conhecimento (ser alfabetizado: é aprender coisas). Sendo assim, é simplificador afirmar-se que os alunos de EJA voltam à escola por motivos relacionados com a sobrevivência material, ligada às possibilidades de mudança de trabalho. Naturalmente que o trabalho é fator significativo, mas a volta à escola está associada, fortemente, às possibilidades de conhecer e conviver.

Desta forma, os dados confirmam Melo e Carvalho Neto (2002) que dizem que a construção de conhecimentos é fundamentada num processo interativo-vivencial, por meio do qual o sujeito confronta sua visão de mundo com a informação interpretada, pode refletir e ser capaz de construir suas próprias concepções e estruturas de leitura e intervenção no mundo.

Assim, entendo que a qualificação profissional deve repousar sobre conhecimentos e habilidades cognitivas e comportamentais, que permitam ao cidadão chegar o domínio intelectual da técnica e das formas de organização social, de modo que seja capaz de criar soluções originais para problemas novos que exijam criatividade por meio do domínio do conhecimento.

Dos alunos, 63% desejam atingir o ensino médio; 20% o ensino superior e 17% o ensino fundamental (TAB.12).

Tabela 12
Pretensão de escolaridade

Fundamental	10
Médio	38
Superior	12
	60

Os dados informam que os alunos, em sua maioria, pretendem continuar os estudos, o que coloca a necessidade de que a EJA resulte na apreensão, de fato, do conhecimento socialmente disponível, porque se os alunos não tiverem acesso a esse conhecimento não conseguirão continuar os estudos. É surpreendente que um quinto deles deseje completar o ensino superior. Esse percentual está dividido entre a faixa etária de 15 a 18 anos, e de 36 a 40 anos (FIG.36), portanto na faixa etária ainda propícia para tal empreendimento.

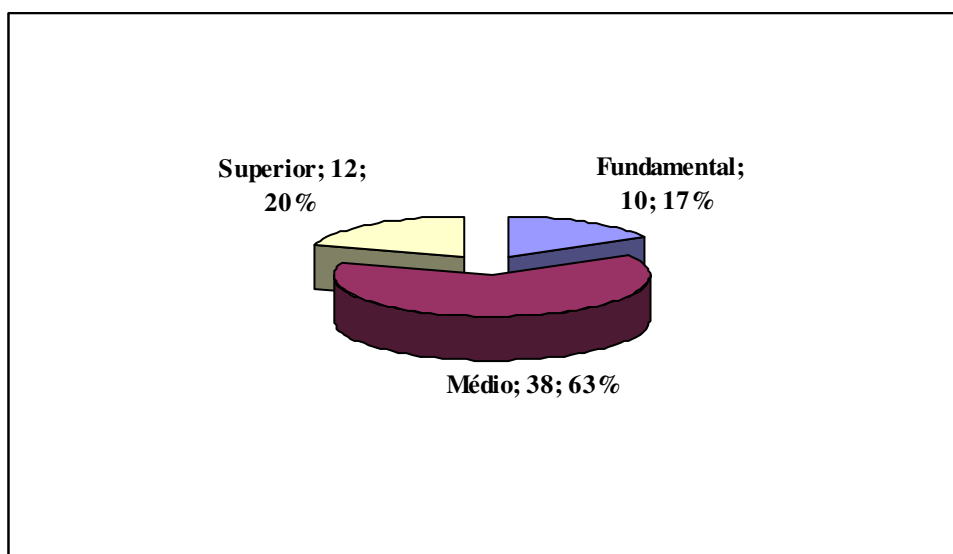


Figura 36 – Pretensão de escolaridade

Quanto às suas escolhas de ocupação do tempo livre, vê-se pela Figura 37 que eles tem alternativas variadas e que o cansaço orientam algumas delas (24% preferem dormir; 18%

assistir televisão; 13% preferem passear; 12% gostam de ir à igreja; 10% conviver com família e amigos; 10% gostam de ler e ouvir música; 8% preferem namorar; e 5% gostam de praticar esportes).

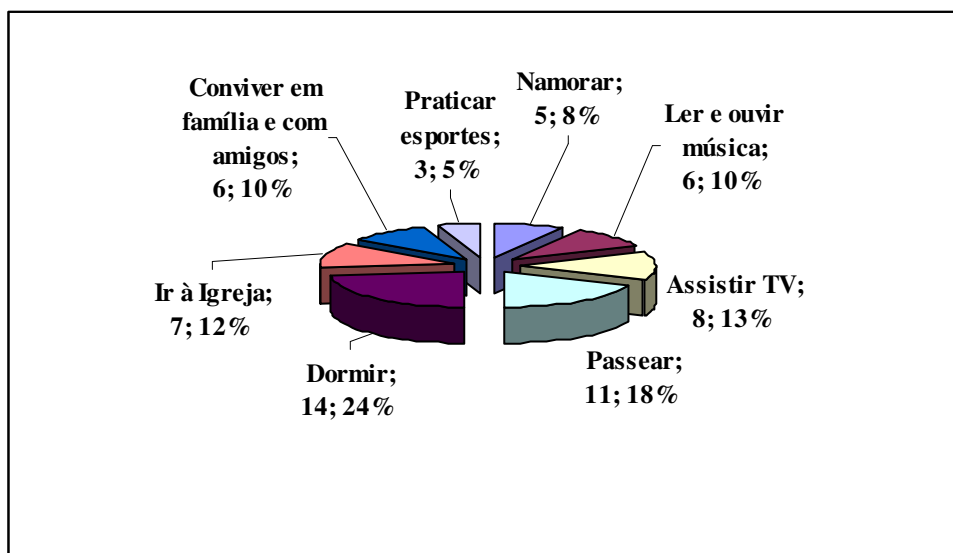


Figura 37 – Atividades no tempo livre

Os alunos foram questionados sobre as maiores dificuldades encontradas no retorno à escola, conforme apresentado na Tabela 13.

Tabela 13
Dificuldades encontradas no retorno à escola

Cansaço depois do trabalho	12
Na aprendizagem	21
Compatibilizar casa e escola	15
Compatibilizar trabalho e escola	8
Problemas de saúde	4
	60

A Figura 38 mostra os percentuais das dificuldades: 35% as encontraram na aprendizagem; 25% na compatibilização entre casa e escola; 20% consideram que o cansaço depois do trabalho dificulta a atenção concentrada; 13% entendem difícil compatibilizar trabalho e escola; e para 7%, os problemas de saúde comprometem a aprendizagem.

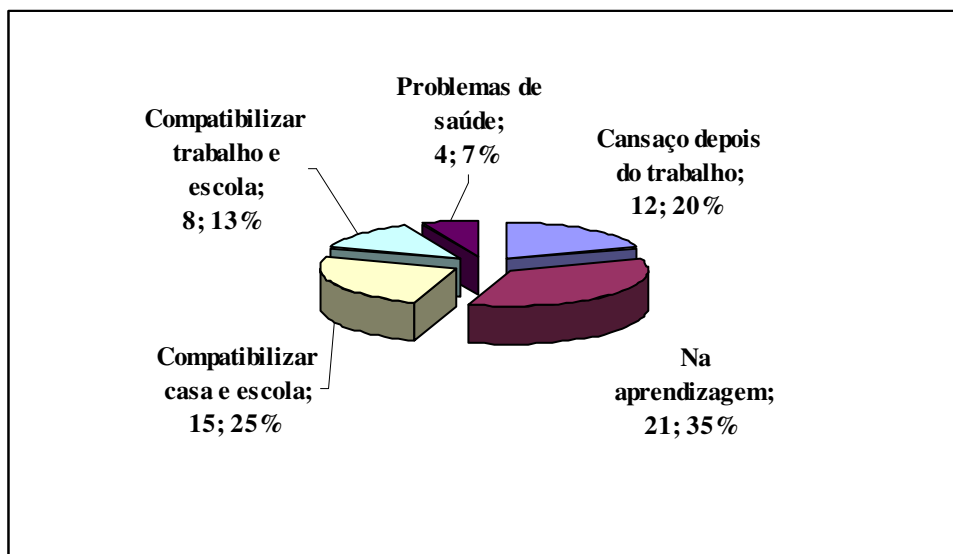


Figura 38 – Dificuldades encontradas no retorno à escola

O resgate do desejo de aprender se constitui a primeira grande tarefa que a instituição deve realizar junto aos educandos, a fim de criar as condições necessárias para seguir desenvolvendo sua ação educativa. Para Souza (1999), esse resgate passa, necessariamente, pelo resgate do sujeito do processo de aprendizagem em relação ao aprender em uma dimensão mais ampla: no âmbito do conhecimento, da valorização da palavra e da autonomia e da inclusão de valores éticos e sociais. Nesse foco, de acordo com Cortella (1999), um educador deve proporcionar aos alunos a compreensão das condições culturais, históricas e sociais da produção de conhecimento.

5.4.2 A visão dos alunos em relação às viagens pedagógicas

Do total de 60 estudantes, apenas 30 participaram das atividades de turismo pedagógico. Alguns fatores podem explicar a reduzida participação na atividade extraclasse, dentre esses podem ser destacadas: falta de permissão das famílias (maridos, majoritariamente, mulheres ou filhos), por não possuírem disponibilidade financeira para alguma eventualidade, por se sentirem incapazes e até mesmo por se sentirem sem direito a participar de alguma atividade fora da rotina, já que a baixa estima foi detectada em parte dos alunos.

Quanto à escolha dos locais para as viagens de acordo com a Tabela 14, as preferências indicaram as cidades históricas.

Tabela 14
Locais de preferência a conhecer

Ouro Preto	8
Tiradentes	1
Congonhas	9
Ouro Preto e Congonhas	12
	30

Ouro Preto e Congonhas foram as preferidas para 40%; apenas para Congonhas (30%); apenas Ouro Preto 27%; e Tiradentes foi a menos escolhida (3%). O motivo para participar das atividades das viagens pedagógicas demonstrou que a maioria se mobiliza para conhecer cidades históricas, só vistas por meio da televisão (TAB. 15).

Tabela 15
Motivo para a participação de viagens pedagógicas

Conhecer lugares	6
Conhecer cidades históricas	19
Conhecer o artesanato local	4
Conhecer outras pessoas	1
	30

Para 64%, a motivação principal está em conhecer cidades históricas; para 20%, conhecer lugares diversos; para 13%, o importante é conhecer o artesanato local; e 3% consideram relevante o fato de conhecer pessoas de outras cidades (FIG.39).

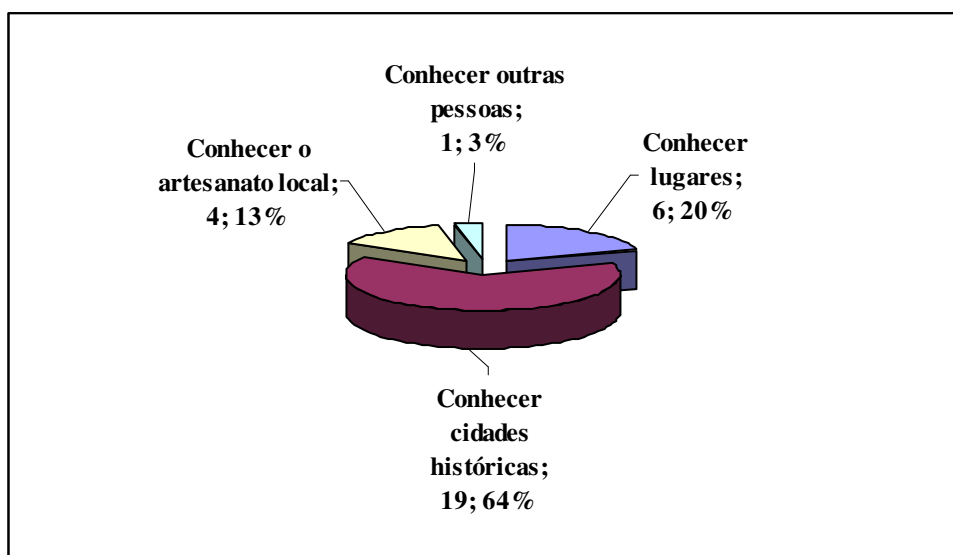


Figura 39 – Motivo para a participação em viagens pedagógicas

Krippendorff (2001) destaca a nova perspectiva de educação aplicada ao turismo, que possibilita ao aluno passar à aplicação prática o que aprendeu, alargando seus horizontes e

aprofundando seu saber. O autor confirma a importância dos estudos sobre a relação entre lazer e turismo para a educação em relação às viagens.

Quanto à preparação para as viagens, todos os alunos confirmaram a ocorrência de palestras, pesquisas bibliográficas ou explicações orais sobre as cidades antes das viagens, conforme a Figura 40.

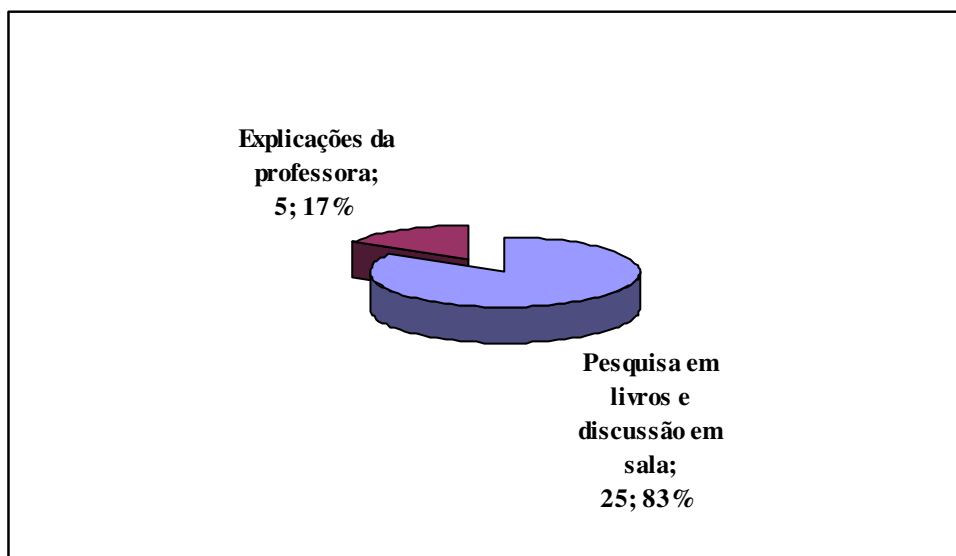


Figura 40 – Tipo de atividade prévio às viagens

Questionados sobre as disciplinas envolvidas no tema da viagem, a resposta foi unânime: todas as disciplinas.

Quanto à relevância das atividades turísticas para a aprendizagem, Moniz (2005) destaca a valorização do empenho e da vontade de aprender, tendo em conta os aspectos socioculturais e as vivências pessoais dos alunos, que favorecem a alegria, a criatividade, a autonomia, a colaboração, a confiança e a avaliação formativa.

Álvares, Linhares e Taveira (2004) entendem a atividade do turismo pedagógico como uma atividade socialmente responsável, porque permitir que todos tenham acesso à educação e, principalmente, a uma educação de qualidade, que é o primeiro passo na construção de uma sociedade mais justa, mais humana e mais sustentável.

Rogers (1971) afirma que essa atividade propicia aprendizagem penetrante, que não se limita a um aumento de conhecimentos, mas que se insere profundamente em todas as fases da existência de qualquer pessoa. Para Fleury (2002), a aprendizagem pode ser provocada por

estímulos diversos, mediado por emoções e que pode se manifestar ou não em modificações no comportamento de uma pessoa.

Durante a viagem, 100% dos alunos demonstraram puro encantamento. O fato de ver pessoalmente o que está nos livros favorece a aprendizagem, gerando uma noção de conjunto muito importante. Há contribuição relevante na leitura das placas indicativas nas estradas; na percepção de distância em quilômetros e metros; e a constatação da história passada no momento presente é emocionante para todos. Em Ouro Preto, ficaram imaginando Tiradentes enforcado e seus membros espalhados em diversos postes. Em Sabará, o museu da escravidão lhes lembrou histórias de família e vivências pessoais no interior.

Após a viagem, 70% dos alunos se envolveram nas discussões em sala de aula coordenadas pelas professoras, e 30% destacaram que foram discutidos os pontos principais dos locais visitados. Santomé (1998) destaca a importância da motivação para a aprendizagem, realçando que é mais fácil comprometer afetivamente as pessoas que aprendem, ao mesmo tempo em que é gerada sua autoconfiança.

A Figura 41 apresenta os aspectos mais positivos da atividade turística realizada, na visão dos alunos.

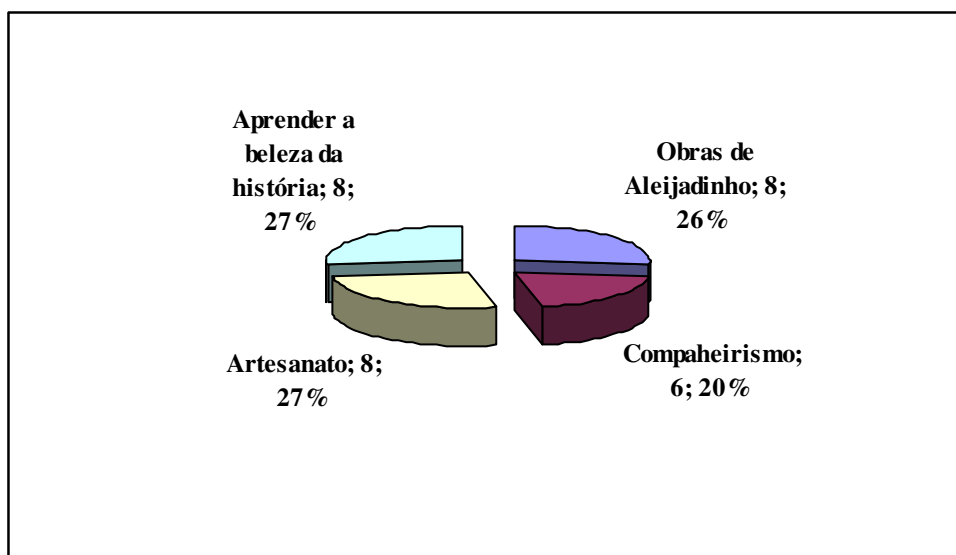


Figura 41 – Fatores mais significativos do turismo pedagógico

Santomé (1998) constata que a compreensão de qualquer acontecimento humano sempre está entrecruzada por diversas dimensões, vista por diversos ângulos, e que as experiências

individuais em todas as esferas deixam as suas marcas. Portanto, a cultura, mentalidade e expectativas de qualquer pessoa são fruto de uma história vivida no seio de uma ou várias famílias, resultado de sua participação ativa dentro de grupos sociais, étnicos, de gênero, de condicionamentos geográficos, históricos, biológicos, etc.

Nesse quesito, Menezes (2004) afirma que o turismo histórico-cultural faz alusão à identidade, à ação e à memória dos grupos sociais, constituído pelas formas de expressão, os modos de criar, fazer e viver, as criações artísticas, científicas e tecnológicas, as definições, e os documentos, dentre outros.

Para todos, a contribuições das viagens para a vida pessoal é poder contar para os outros de suas vivências e experiências antes, durante e depois.

As respostas confirmam entendimentos de Vygotsky (1989) no sentido de que uma visão de desenvolvimento humano é baseada na idéia de um organismo ativo, cujo pensamento é constituído em um ambiente histórico e cultural. Segundo o autor, o sujeito reconstrói internamente uma atividade externa, como resultado de processos interativos que se dão ao longo do tempo. Essa reconstrução interna é postulada pelo autor na lei que denominou de ‘dupla estimulação’, ou seja, tudo que está no indivíduo existe antes no social, e quando é apreendido e modificado pelo sujeito e devolvido para a sociedade, passa a existir no plano interno ao sujeito. A pessoa vai aprendendo e se modificando.

Quando, por exemplo, o aluno passa a usar um conceito que aprendeu em sua vivência social, vai ampliar a sua compreensão apenas quando internalizá-la e puder pensar sobre ela.

Vygotsky (1987) afirma que as possibilidades que o ambiente proporciona ao indivíduo são fundamentais para que este se constitua como sujeito lúcido e consciente, capaz, por sua vez, de alterar as circunstâncias em que vive. Desde o nascimento, as situações vividas vão permitindo interações sociais com parceiros mais experientes - adultos ou companheiros de mesma idade - que orientam o desenvolvimento do pensamento e o próprio comportamento do indivíduo.

O turismo pedagógico, na perspectiva desta pesquisa, possibilitou aprender para viver com outros, com quem o mundo é partilhado. Nesse sentido, Charlot (2000) afirma que aprender é necessário para a apropriação do mundo, ou pelo menos de uma parte desse mundo.

Pôde ser percebido, conforme Álvares, Linhares e Taveira (2004), de que uma aula-passeio constitui instrumento valioso no desenvolvimento em escala humana, coloca o aluno em contato com a realidade sócio-político-cultural da região histórica mineira. Isso confirma o turismo pedagógico como um recurso pedagógico inovador e lúdico para melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem.

Todos os alunos verbalizaram o desejo de participar de outras viagens e os outros trinta alunos, que não participaram das viagens, ficaram claramente motivados para outra possibilidade de trabalho extraclasse.

Paulo Freire (2005) possui entendimento poético a respeito disso, quando declara ser a partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, que o indivíduo dinamiza seu mundo, domina a realidade e vai humanizando-a.

A contribuição positiva que Trigo (2003) vê está em que informação, comunicação e cultura mesclam-se cada vez mais. Além disso, que a diversão perpassa todas as esferas humanas.

Nascimento (2006) confirma que a realização de viagens organizadas por escolas desempenha importante papel na formação de alunos, inserindo-se no rol das atividades consideradas extraclasse, permitindo a ampliação de referências sobre o processo de aprendizagem por meio dessa atividade. Conforme a autora, as viagens escolares, relacionadas à formação geral dos alunos, favorecem o desenvolvimento de seu senso crítico e sua reflexão. E a vivência de experiências concorre para o desenvolvimento da cidadania.

Esses processos de exercício de cidadania e de convivência social são características nem sempre percebidas por grande parte dos sujeitos, que não sabe como deles participar. E a escola pode orientá-los.

5.5 Análise geral da pesquisa

A idéia de viagem como recurso para o ensino encontra amparo dentro de algumas correntes pedagógicas, principalmente as que sofrem influência dos princípios de Freinet (1997), que considera que uma aula de descobertas possa ser identificada como um elo entre a pedagogia e o turismo. Torna-se importante ressaltar que o turismo pedagógico mantém sua ligação com

o lazer muito mais pelo vetor da atitude do que do tempo, e isso porque, embora seja atividade turística, é primordialmente atividade pedagógica, realizada fora do tempo livre.

Hora e Cavalcanti (2003) também fazem reflexão acerca dessa atividade, declarando que é justamente a capacidade de promover o desenvolvimento humano, social e educacional o fator que baliza a utilização do turismo como atividade que serve ao ensino.

Kosik (1976) afirma que o homem é o único animal que, ao satisfazer suas necessidades naturais, cria outras, ultrapassa o domínio da satisfação de tais necessidades e busca a satisfação das necessidades criadas. Pode-se compreender que, ao mesmo tempo em que o trabalho, como mediação, satisfaz as necessidades humanas naturais, permite a criação de novas necessidades, pois ao homem não basta a satisfação das necessidades, mas a satisfação daquelas por ele criadas, e aí sai da esfera da necessidade para entrar na da liberdade.

Coutinho-Silva et al. (2007) defendem que a instituição escolar, por si só, não apresenta condições de proporcionar à sociedade atual a (in)formação técnico-científica e humanística necessária à leitura do mundo.

Assim, parafraseando Paulo Freire, deve-se aprender a discutir e a debater, não trabalhando ‘sobre’ o educando, mas ‘com’ ele. Exige reinvenção. Este foco de reinvenção foi exatamente o que esta dissertação buscou. Para a autora, o turismo pedagógico constitui-se uma maneira de atribuir ao turismo um valor cultural específico e relevante, nomeadamente como contribuição para o público de EJA.

Sendo assim, é desejável que os docentes de EJA assumam, nas viagens pedagógicas, o papel de mediadores, orientadores e questionadores como forma principal de intervenção e de estimulação, para permitir a apropriação pedagógica a favor da aprendizagem dos alunos participantes das viagens.

6 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora seja inequívoca a conquista do direito universal ao ensino fundamental público e gratuito, independentemente de idade, consagrado no art. 208 da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988 (CF/88), complementado pela Emenda Constitucional 14, de 1996, e ratificado pela LDBEN de 1996 (Lei 9394/96), a realidade da Educação de Jovens e Adultos ainda encontra-se muito longe da ideal. Isso se dá porque o analfabetismo, a evasão escolar e a existência de analfabetismo, sobretudo na população de baixa renda com idade mais avançada, é realidade ainda inquestionável.

Neste estudo, foram investigadas as potencialidades do Turismo Pedagógico para o aprimoramento e revisão das práticas pedagógicas em EJA. Ficou suficientemente claro que as viagens pedagógicas apresentam grande potencial para tornar as práticas pedagógicas de EJA mais significativas e que podem representar alternativa para romper as tradicionais experiências infantilizadoras, muito presentes na Educação de Jovens e Adultos.

Sem dúvida, a potencialidade do turismo pedagógico ficou demonstrada através do envolvimento dos estudantes e do fato de ter despertado naqueles que não participaram o desejo de participarem em outra oportunidade, mas a prática demonstrou que os resultados para a aprendizagem poderiam ser potencializados se fosse outro o planejamento, se fossem outros os recursos e os apoios, tanto profissional como material. Para que essas experiências cumpram, realmente, a função educativa almejada, são necessárias condições para que isso aconteça, tais como as abaixo citadas.

O planejamento curricular e os planos de ensino precisam ser suficientemente articulados para garantir os objetivos do ensino e impedir que as experiências se transformem em excursões que, embora muito ricas e interessantes por si só, não asseguram os objetivos da prática interdisciplinar e a aprendizagem objetivada. Para tanto, o planejamento deve ser elaborado por docentes com sólida formação científica e interdisciplinar. Sabe-se que a formação docente para a educação básica, via de regra, não tem contemplado esses requisitos, e este fato indica como necessária uma formação para os docentes de EJA que contemple essas exigências.

Da mesma forma que a formação do educador de EJA precisa ser cuidadosamente pensada, também o apoio intra-estrutural e uma assessoria especializada para as atividades do turismo pedagógico precisam ser disponibilizadas.

Sabe-se que, só por exceção, os estudantes de EJA não são pessoas de baixa renda. Sendo assim, o apoio financeiro às viagens deve ir além do fornecimento do transporte para as mesmas. Também a alimentação, o acesso aos ingressos para os parques e museus deve ser garantido, assim como materiais pedagógicos e recursos audiovisuais anteriores e posteriores às viagens devem estar presentes no planejamento e no desenvolvimento do turismo pedagógico em EJA.

Ainda é necessário destacar que mesmo professores bem formados não se constituem especialistas em todas as áreas de interesse histórico e paisagístico. Portanto, uma assessoria de profissionais especializados nas áreas objeto de estudo e visita deve ser disponibilizada para que a pobreza ou ausência de informações não comprometam os objetivos de aprendizagem projetados pelos professores.

Deve ser projetada uma política pública que garanta não apenas o acesso à escola básica, mas também às condições de permanência e aprendizagem. Deve-se pensar, por exemplo, numa forma de garantir uma permanência, com qualidade, dos alunos de EJA na escola para que, de fato, aqueles que à escola voltarem tenham garantidas a aprendizagem e a obtenção do título desejado. Da mesma forma que os alunos de EJA devem ter acesso às condições materiais básicas, dos professores não se pode esperar mais que uma grande disponibilidade, envolvimento e formação adequada, mas não que, numa postura messiânica, gastem seus parcos salários para garantirem as condições materiais das práticas planejadas. Professores que gastam seus salários para que seus alunos tenham merenda ou possam ingressar em museus estão tendo as condições materiais de trabalho ignoradas pelo poder público.

Mesmo com a precariedade das condições materiais de realização do turismo pedagógico, pode-se confirmar que o mesmo contribui, ainda que parcialmente, para a fundamentação dos conhecimentos e a ampliação da visão de mundo dos educandos da EJA.

Finalmente, entende-se que, dada as especificidades dos estudantes de EJA, as instituições formadoras dos docentes de ensino básico deveriam dar especial atenção aos processos de formação de seus profissionais, criando cursos específicos ou ênfases nos cursos de formação

de professores que irão trabalhar com EJA. Da mesma forma, as agências que organizam turismo pedagógico deveriam criar mecanismos que viabilizassem a apropriação do turismo pedagógico para os estudantes em questão.

Da mesma forma, é desejável que o poder público veja no turismo pedagógico uma experiência que carece de maior apoio material para que esse se transforme numa nova forma de ação pedagógica onde a sala de aula seja recriada e ressignificada a partir do contato com o real.

Finalizando estas considerações, cabe lembrar um pensador do século XVI. Etienne de La Boétie (1530-1563) já visualizava a realidade do século XXI e declarava que o conhecimento seria aos homens, mais que qualquer outra coisa, o sentido e o entendimento para se reconhecerem.

REFERÊNCIAS

- ALEXANDER, F. *Medicina psicossomática: seus princípios e aplicações*. Trad. Célia B. Fischmann. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.
- ALMEIDA, M. L. S. Sujeitos não-alfabetizados: sujeitos de direitos, necessidades e desejos. In: SOARES, L. *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em Educação de Jovens e Adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p. 39-63.
- ÁLVARES, B. J. M.; LINHARES, I. L. L.; TAVEIRA, M. S. Turismo Pedagógico: uma atividade socialmente responsável. In: BAHL, M. (org.) *Turismo com Responsabilidade Social*. Congresso Brasileiro de Turismo, Coletânea XXIII CBTUR. São Paulo: Roca, 2004, cap.10, p.138-147.
- ANDRADE, J. V. *Turismo: fundamentos e dimensões*. São Paulo: Ática, 2002.
- ANDRIOLO, A; FAUSTINO, E. Educação, turismo e cultura: a experiência de estudantes paulistas em Uruçanga. In: RODRIGUES, A. B. (org.) *Turismo e desenvolvimento local*. 3 ed. São Paulo: Hucitec, 2002.
- ANSARAH, M. G. R. *Formação e capacitação do profissional em turismo e hotelaria: reflexões e cadastro das instituições educacionais do Brasil*. São Paulo: Aleph, 2002. (Série Turismo).
- ANSARAH, M. G. R. Turismo e segmentação de mercado: novos segmentos. In: TRIGO, L. G. G. (org.) *Análises regionais e globais do turismo brasileiro*. São Paulo: Roca, 2005.
- AUSUBEL, D.; NOVAK, J.; HANESIAN, H. *Educational Psychology: a cognitive view*. 2nd ed. New York: Holt, Rinehart & Winston, 1978.
- AZIZI, N. *Why literated people return to illiteracy in developing countries* (Case study Iran). 1999 Conference on Learning. Bayview Beach Resort, Batu Ferringhi Beach, Penang, Malaysia. 27-30 September 1999. Disponível em <<http://2003.learningconference.com/Other-Conferences/LearningConference Archive/1999/ abstracts/a-AziziNematolla.html>>. Acesso em 25 fev. 2007.
- BANDUCCI Jr., A.; BARRETTO, M. (org.). *Turismo e identidade local: uma visão antropológica*. Campinas: Papirus, 2002.
- BARRETTO, M. *Manual de iniciação ao estudo do turismo*. 13 ed. Campinas: Papirus, 2003.
- BENEVIDES, I. P. Para uma agenda de discussão do turismo como fator de desenvolvimento local. In: RODRIGUES, A. B. (org.) *Turismo e Desenvolvimento local*. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 2000, p.23-41.
- BERNARDINO, M C. O. A. Turismo pedagógico e identidade cultural: o ensino da história através do turismo. 2001. 37fls. [Monografia de Especialização de Professores de Ensino Superior]. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

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

BOURDIEU, P. *Escritos de educação*. In: NOGUEIRA, M. A.; CATANI, A. (org.). 8 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1998.

BRAGA, R. B. Formação de professores e a crise nas Licenciaturas: Consensos, Dissensos na Construção das Reformas dos Cursos de Geografia e Identidade Profissional. In: XV Encontro Nacional de Geógrafos, 2008, São Paulo. *Anais...* O espaço não pára: por uma AGB em movimento. São Paulo: Associação dos Geógrafos Brasileiros, 2008, p.1-3.

BRANDÃO, S. V. Um pequeno texto para iniciar diálogo. In: BORGES, L.; BRANDÃO, S. V. (org.). *Diálogos com Paulo Freire*. Tramandaí, RS: Ísis, 2005.

BRASIL. Constituição da República. 05 de outubro de 1988. *Diário Oficial da União*, 05 de outubro de 1988.

BRASIL. Lei 9.394. 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial da União*, 21 de dezembro de 1996.

BRASIL. MEC. Ministério da Educação. 1999. *Parecer CNE/CEB 11/2000* – Homologado. Disponível em <www.acaoeducativa.org.br/downloads/parecerp.pdf>. Acesso em 31 maio 2007.

CAMARGO, H. L. Fundamentos multidisciplinares do turismo: história. In: TRIGO, L. G. G. (Org.). *Turismo: como aprender, como ensinar*. 2 ed. São Paulo: Editora Senac, 2001.

CAMARGO, L. O. L. *O que é lazer*. São Paulo: Brasiliense, 1987.

CASTANHEIRA, D. B.. A educação ambiental como foco do turismo pedagógico. *Ciência & Conhecimento*, Belo Horizonte, v.1, n.4, nov. 2004, p.79-92.

CASTRO, N. A. R. *O turismo no processo educativo: contribuições para a construção de uma abordagem metodológica na interface com o ensino-aprendizagem da Geografia*. 2001. 139fls. [Monografia de Especialização de Professores do Ensino Superior]. Pontifícia Universidade Católica de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2001.

CASTROGIOVANNI, A. C. (org.) *Turismo urbano*. São Paulo: Contexto, 2000.

CHARLOT, B. *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

CORTELLA, M. *A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos*. São Paulo: Cortez Editora, 1999.

COUTINHO-SILVA, R.; PERSECHINI, P. M.; MASUDA, M. et al. *Interação Museu de Ciências - Universidade: Contribuições para o Ensino Não-Formal de Ciências*. Espaço Ciência Viva (ECV). Disponível em <<http://cienciaecultura.bvs.br/pdf/cic/v57n4/a15v57n4.pdf>>. Acesso em 09 jun 2007.

DECLARAÇÃO DE HAMBURGO. V Conferência Internacional sobre Educação de Adultos, Hamburgo, 1997. Biblioteca Virtual de Direito Humanos. Universidade de São Paulo. *Anais*. Disponível em <<http://www.direitoshumanos.usp.br/counter/Onu/Educacao/texto/hamburgo.html>>. Acesso em 20 maio 2007.

DENCKER, A. F. M. *Métodos e Técnicas de Pesquisa em Turismo*. São Paulo: Futura, 1999.

DI PIERRO, M. C. Notas sobre a redefinição da Identidade e das políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos No Brasil. *Educação Social*, Campinas, SP, vol.26, n.92, p. 1115-1139, Especial, out. 2005.

EBOLI, M. O desenvolvimento das pessoas e a educação corporativa. In: FLEURY, M. T. L. *As pessoas na organização*. São Paulo: Gente, 2002.

ELIAS, N. *A sociedade dos indivíduos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 1

FLEURY, M. T. L. *As pessoas na organização*. São Paulo: Gente, 2002.

FRANÇA, C. L.; VAZ, J. C.; SILVA, I. P. (org.) *Aspectos econômicos de experiências em desenvolvimento local*. São Paulo: Pólis, 2002.

FREINET, C. *Uma pedagogia de atividade e cooperação*. 5 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1997.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 28 ed. Paz e Terra: São Paulo, 2005.

FREIRE, P. Educação de adultos: algumas reflexões. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (org.) *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. Guia da Escola Cidadã, v.5. 8 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2006.

FREUD, S. *Além do princípio de prazer* [1920]. In: Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud. Vol. XVIII. Rio de Janeiro: Editora Imago, 1975.

FUNARI, P. P.; PINSKY, J. (org.). *Turismo e Patrimônio Cultural*. São Paulo: Contexto, 2001.

GADOTTI, M. Educação de Jovens e Adultos: correntes e tendências. In: GADOTTI, Moacir; ROMÃO, J. E. (org.) *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. Guia da Escola Cidadã, v.5. 8 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2006, cap.3, p. 29-39.

GADOTTI, M. et al. *Cidades Educadoras: princípios e experiências*. São Paulo: Cortez, 2004.

GIL, Antônio Carlos. *Métodos e Técnicas de Pesquisa Social*. 5 ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GONZÁLEZ REY, F. L. *Pesquisa qualitativa em Psicologia: caminhos e desafios*. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

GUIMARÃES, C.; PELLEGRINI, D.; BARBOSA, N. Descobertas à vista: Estudo do meio aponta novos caminhos de aprendizagem ao romper as fronteiras da sala de aula. *Revista Nova Escola*, São Paulo, Abril, n.106, out. 1997.

- HADDAD, S.; DI PIERRO, M. C. Escolarização de jovens e adultos. *Revista Brasileira de Educação*, Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação, São Paulo, n.14, maio-ago. 2000.
- HORA, A. S. S. *Turismo pedagógico: a conversão do olhar*. [Trabalho de Conclusão de curso. Turismo]. Natal: UFRN, 2001.
- HORA, A. S. S.; CAVALCANTI, K. B. Turismo Pedagógico: conversão e reconversão do olhar. In: REJOWSKI, M.; COSTA, B. K. *Turismo contemporâneo: desenvolvimento, estratégia e gestão*. São Paulo: Atlas, 2003.
- KOHL OLIVEIRA, M. Jovens e adultos como sujeitos de conhecimento e aprendizagem. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, ANPED – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-graduação em Educação, n.12, 1999.
- KOSIK, K. *Dialética do Concreto*. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.
- KRIPPENDORF, J. *Sociologia do Turismo: para uma nova compreensão do lazer e das viagens*. São Paulo: Aleph, 2001.
- KUENZER, A. Z. O ensino médio agora é para a vida: entre o pretendido, o dito e o feito. *Educação e Sociedade*, v.21, n.70, Campinas, SP, abr. 2000.
- LA BOÉTIE, Etienne de. *O discurso da servidão voluntária*. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- LAINÉ, P. Libérons le tourisme! Paris: Editions Fayolle, 1975, apud KRIPPENDORF, J. *Sociologia do Turismo: para uma nova compreensão do lazer e das viagens*. São Paulo: Aleph, 2001.
- LARA, E. R. B.; MAIA, F. O. A.; SILVA, J. V. et al. *Refletindo sobre os sujeitos da Educação de Jovens e Adultos*. Disponível em <<http://www.centrorefeducacional.com.br/eduadult.htm>>. Acesso em 09 fev. 2007.
- LIMA, M. E. C. C. *Sentidos do trabalho: a educação continuada de professores*. Belo Horizonte, Autêntica, 2005.
- LOMBARDO, M. A. O uso de maquete como recurso didático em turismo. In: RODRIGUES, A. B. (org.) *Turismo e desenvolvimento local*. 2 ed. São Paulo: Hucitec, 1997, p.201-207.
- LUCAS, A. M. *International Journal of Science Education*, n.13, p.495, 1991.
- LÜDKE, M.; ANDRÉ, M. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EDU, 1986. p. 11-19.
- MARCELINO, N. C.. *Lazer: formação e atuação profissional*. Campinas: Papirus, 1995.
- MARINHO, A.; SCHWARTZ, G. M. Caverna do Fazendão: experiências turísticas de sensibilização. Turismo em Análise, São Paulo, ECA-USP, maio 2001.

MELO, M. T.; CARVALHO NETO, C. Z. *Turismo Escolar: espaço e tempo para uma Pedagogia Vivencial*. 2002. Disponível em <<http://www.turismoescolar.com.br/site/concepcao.asp>>. Acesso em 25 jan. 07.

MENEZES, J. N. C. *História e turismo cultural*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

MINAYO, M. C. S. (org.). *Pesquisa Social: teoria, método e criatividade*. 23 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2004, p.21-28.

MOESCH, M. *A produção do saber turístico*. São Paulo: Contexto, 2002.

MOLL, J. Alfabetização de adultos: desafios à razão e ao encantamento. In: MOLL, J. (org). *Educação de jovens e adultos*. 2 ed. Porto Alegre: Mediação, 2005.

MONIZ, Egas. Projeto Educativo. 2005. Disponível em <<http://ebemoniz.prof2000.pt/PE2006-2009.doc>>. Acesso em 03 fev., 2007.

MOREIRA, D. A. *Introdução à pesquisa científica*. 4 ed. São Paulo: Atlas, 2004, p.67-70.

NADER, N. G.; POZZI, A.; CONGRO, C. R. Turismo e Educação: A Prática do Turismo Pedagógico no Ensino Fundamental no Pantanal. IV Simpósio Embrapa Pantanal, *Anais*, UCDB/IESPAN, SIMPAN, 2004.

NASCIMENTO, M. C. D. *Viagens escolares: ampliação da cultura, aprendizagem e sociabilidade*. 2006. 151 fls. [Dissertação de Mestrado em Turismo e Meio Ambiente]. Centro Universitário UNA, Belo Horizonte, 2006.

OMT. Organização Mundial do Turismo. SANCHO, Amparo (Dir.) *Introdução ao turismo*. Trad. Dolores Martín Rodríguez Corner. São Paulo: Roca, 2001.

OURO PRETO. Pontos Turísticos. Disponível em <<http://www.ouopreto.mg.gov.br/pmopturismo/pontosturisticos/pt.php?idpt=74>>. Acesso em 20 maio 2007.

PAIVA, J. Desafios à LDB: educação de jovens e adultos para um novo século? In: ALVES, N.; VILLARDI, R. *Múltiplas leituras da nova LDB: Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – Lei 9394/96*. 3 ed. Rio de Janeiro: Dunya, 1999, p.85-104.

PCN. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS (Ensino Médio) - Parte II - *Linguagens, Códigos e suas Tecnologias*. MURRIE, Z. F. (coord.). Brasília: Secretaria de Educação, 1998.

PCN. PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. *Meio Ambiente e Saúde*. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

PIAGET, J. *Seis Estudos de Psicologia*. 25 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

RIBEIRO, M. L. S. *Introdução à história da educação brasileira* (Coleção Educação Universitária). São Paulo: Cortez & Moraes, 1978.

ROGERS, C. *Liberdade para Aprender*. Belo Horizonte: Interlivros de Minas Gerais, 1971.

SANTOMÉ, J. T. *Globalização e Interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SANTOS, G. L. Quando adultos voltam para a escola: o delicado equilíbrio para obter êxito na tentativa de elevação da escolaridade. In: SOARES, L. (org.). *Aprendendo com a diferença: estudos e pesquisas em educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica: 2005.

SANTOS, M. *Por outra globalização: do pensamento único à consciência universal*. 3 edição. São Paulo: Record, 2000.

SINDUTEMG. Sindicato Único dos trabalhadores em Educação de Minas Gerais. Revista Especial. *Radiografia da Educação Mineira*, Belo Horizonte, fevereiro 2009, p.14.

SMED. Secretaria Municipal de Educação e Cultura. Prefeitura Municipal de Belo Horizonte. EJA: a construção de diretrizes político-pedagógicas para a RME/BH. In: II Congresso Político-pedagógico da Rede Municipal de Ensino / Escola Plural, *Anais*, Prefeitura de Belo Horizonte, 2 ed., 2002.

SOARES, L. Do direito à educação à formação do educador de jovens e adultos. In: SOARES, L.; GIOVANETTI, M. A. C.; GOMES, N. L. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005, p.273-287.

SOARES, L. J. G. *Educação de Adultos em Minas Gerais: continuidades e rupturas*. [Tese. Doutorado em Educação. Faculdade de Educação, USP, 1995, 311p.]. São Paulo: USP, 1995.

SOARES, L. J. G.; GIOVANETTI, M. A. C.; GOMES, N. L. *Diálogos na educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.

SOUTO, A. L. S.; ALMEIDA, E. *Jovens: políticas públicas - mercado de trabalho*. São Paulo: Polis, 2000.

SOUZA, J. F. *A Educação Escolar, nosso fazer maior, des(A)fia o nosso saber: EJA*. Bagaço: NUPEP, 1999.

TORRES, C. A. Estado, Políticas Públicas e Educação de Adultos. In: GADOTTI, M.; ROMÃO, J. E. (org.) *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. Guia da Escola Cidadã, v.5. 8 ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2006.

TRIGO, L. G. G. *Entretenimento: uma crítica aberta*. São Paulo: Editora São Paulo, 2003.

UCAR, X. *La animación sociocultural*. Barcelona: Pedagogía Social, 1992, p.32.

UCKO, D. A. *Curator*, [s.l.], n.28, p.291, 1985.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

VYGOTSKY, Lev S. *A formação social da mente*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WAICHMAN, P. *Tempo livre e recreação*. Campinas, SP: Papirus, 1997.

WAINBERG, W., 2000, apud CASTROGIOVANNI, A. C. (org.) *Turismo urbano*. São Paulo: Contexto, 2000.

WTO. World Tourism Organization. World Wildlife Fund. 2003. In: TRIGO, L. G. G. (org.). *Análises regionais e globais do turismo brasileiro*. São Paulo: Roca, 2005.

YÁZIGI, E. (org.) *Turismo e paisagem*. São Paulo: Contexto, 2002.

APÊNDICE 1

QUESTIONÁRIO PARA ALUNOS DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS**Perfil dos alunos da Educação de Jovens e Adultos (participantes das viagens pedagógicas)**

1 – Idade

☐ 15-18☐ 19-21☐ 22-30☐ 31-35☐ 36-40☐ 41-45☐ 46-50☐ 51-60☐ Superior a 60

2 – Naturalidade -----

3 – Sexo

☐ Feminino☐ Masculino

4- Situação civil

☐ casado(a)☐ divorciado(a)☐ separado(a)☐ solteiro(a)☐ Outra situação☐ Viúvo(a)☐ Vive com companheiro

5 - Profissão ou ocupação principal?-----

6- Atualmente você está trabalhando? Em quê?-----

7 - Pretende mudar de profissão?

☐ Sim☐ Não

8- Horas trabalho/dia

☐ 1 a 5 horas☐ 6 a 8 horas☐ 9 a 12 horas☐ Mais de 12 horas

9 - Faixa salarial?

- ☐) Não tem renda
- ☐) Menos de um salário mínimo
- ☐) 1 a 2 salários mínimos
- ☐) 3 a 4 salários mínimos
- ☐) 5 a 6 salários mínimos
- ☐) Mais de 6 salários mínimos

10 - Idade em que iniciou os estudos?

- ☐) Antes de 6 anos
- ☐) 7 a 8 anos
- ☐) 9 a 11 anos
- ☐) Acima de 12 anos
- ☐) Nunca estudou

11 - Série em que interrompeu os estudos?

- ☐) 1ª série
- ☐) 2ª série
- ☐) 3ª série
- ☐) 4ª série
- ☐) 5ª série
- ☐) 6ª série
- ☐) 7ª série
- ☐) 8ª série

12- Idade em que começou a trabalhar

- ☐) Menos de 10
- ☐) 10 a 14
- ☐) 15 a 18
- ☐) Mais de 18

13- Idade em que voltou a estudar?

- ☐) 16 a 20 anos
- ☐) 21 a 25 anos
- ☐) 26 a 30 anos
- ☐) 31 a 36 anos
- ☐) 37 a 42 anos
- ☐) 43 a 48 anos
- ☐) 49 a 54 anos
- ☐) 55 a 60 anos
- ☐) 61 a 70 anos
- ☐) Acima de 70

14- Quando você voltou a estudar?-----

15 - Motivos para interromper os estudos?-----

16 - Motivos para voltar a estudar?-----

17- Pretende estudar até qual nível?

() Até a 8º série

() Médio

() Superior

18 - Que situações o que o motiva vir à escola?

19 - Quais são as dificuldades que você encontra para estudar?

20 - O que você costuma fazer em seu tempo livre?

Atividades extra-classe (viagens pedagógicas)

1 – Você, anteriormente, já havia participado de alguma viagem pedagógica? Quais viagens?

2- O que o motivou a participar de uma viagem pedagógica?

3- Houve algum tipo de preparação, na escola, antes da viagem pedagógica?

4 - Como foi essa preparação?

5- Quais as disciplinas que se envolveram nessa preparação?

6 – Ao retornar para a escola houve algum tipo de atividade específica sobre o que viram durante a viagem? Quais?

7 – Em sua opinião, as viagens pedagógicas contribuem para aumentar o aprendizado? Em quê?

8 – O que aprendeu com a viagem pedagógica que considera mais significativo para a sua aprendizagem?

9 - Você acha que ter participado de uma viagem pedagógica trouxe algum tipo de contribuição direta para a sua vida? Qual?

10- Você teria interesse em participar de outras viagens pedagógicas?

() Sim

() Não

APÊNDICE 2**ROTEIRO DE ENTREVISTA PARA PROFESSORES**

1. Qual é a sua formação?
2. Você se especializou para trabalhar com a EJA?
3. Qual a disciplina você trabalha na EJA?
4. Quais as diferenças da EJA e o ensino regular?
5. Quais as dificuldades encontradas na prática profissional da EJA?
6. Quais critérios foram adotados para definir o local da viagem?
 - a. Como foi o envolvimento na preparação da viagem?
7. Quais as disciplinas envolvidas no processo?
8. Quais foram os objetivos propostos para essa atividade extraclasses?
 - a. Quais habilidades pretendem trabalhar?
 - b. Foram gerais ou específicos?
9. Foi feito algum roteiro?
 - a. Por quem?
 - b. Como foi feito?
 - c. Foi específico ou geral?
10. Foi distribuído algum tipo de material?
 - a. Que tipo de material?
 - b. Relacionado à qual disciplina?
 - c. O material foi específico ou geral?
11. Foram feitas às atividades pré-viagem?
 - a. Como foi trabalhado?
 - b. Houve alguma discussão?
 - c. Teve explicações sobre o local?
12. Como foram conduzidas as atividades durante a viagem?
 - a. Teve algum cronograma?
 - b. Os alunos foram organizados em grupos?
 - c. Como foi planejado?
 - d. Foram feitas anotações?

13. Foram feitas atividades depois da viagem?
 - a. As atividades foram formais ou informais?
 - b. Foram feitas apresentações a respeito da viagem?
 - c. Foi pedido algum relatório?
14. Qual(quais) a(s) forma(s) de avaliação utilizada após a atividade?
15. Qual era a realidade econômica dos alunos envolvidos no processo?
 - a. Como foi financiada a viagem?
 - b. Os alunos contribuíram para viagem?
 - c. Até que ponto a questão econômica influenciou na elaboração das viagens?
16. Como eles se envolveram no processo?
17. Quais são seus posicionamentos a respeito de um trabalho extracurricular na Educação de Jovens e Adultos? Em quê?
 - a. Até que ponto esse trabalho é válido ou não?
 - b. A viagem acrescentou para o processo de ensino-aprendizagem dos alunos?
 - c. A viagem trouxe algum ganho, de aprendizagem além do planejado?
18. Quais foram as observações mais pertinentes que os alunos fizeram?

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)