

UNIVERSIDADE FEDERAL DE UBERLÂNDIA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

**DOCÊNCIA *ON-LINE*: ser professor em cursos de Turismo a
distância**

DURCELINA ERENI PIMENTA ARRUDA

Uberlândia
2015

DURCELINA ERENI PIMENTA ARRUDA

DOCÊNCIA *ON-LINE*: ser professor em cursos de Turismo a distância

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Uberlândia – UFU como requisito parcial para obtenção do título de doutora em educação.

Área de concentração: Saberes e práticas educativas.

Orientadora: Profa. Dra. Silvana Malusá (PhD).

Uberlândia

2015

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Sistema de Bibliotecas da UFU, MG, Brasil.

A779d Arruda, Durcelina Ereni Pimenta, 1976-
2015 Docência on-line : ser professor em cursos de turismo a distância /
Durcelina Ereni Pimenta Arruda. - 2015.
219 f.

Orientador: Silvana Malusá.
Tese (doutorado) - Universidade Federal de Uberlândia, Programa
de Pós-Graduação em Educação.
Inclui bibliografia.

1. Educação - Teses. 2. Ensino a distância - Teses. 3. Ensino
auxiliado por computador - Teses. 4. Professores universitários -
Formação - Teses. I. Malusá, Silvana. II. Universidade Federal de
Uberlândia, Programa de Pós-Graduação em Educação. III. Título.

CDU: 37

FOLHA DE APROVAÇÃO

Banca Examinadora

Profa. Dra. Silvana Malusá (PhD)

Orientadora/Presidente

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Profa. Dra. Gilma Maria Rios

Membro Efetivo Externo

Faculdade Presidente Antonio Carlos – UNIPAC/Araguari

Profa. Dra. Rejane Maria Ghisolfi da Silva

Membro Efetivo Externo

Universidade de Santa Catarina – UFSC

Profa. Dra. Adriana Pastorello Buim Arena

Membro Efetivo do Programa

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Profa. Dra. Mirna Tonus

Membro Efetivo da UFU

Universidade Federal de Uberlândia – UFU

Uberlândia/MG, 23 de janeiro de 2015

Dedico esse trabalho ao **meu marido Eucidio**, que carinhosamente chamo de Tinho, pelo carinho, compreensão, amor, amizade e por todas as orientações, conversas e críticas que fizeram com que eu refletisse e chegasse até aqui.

AGRADECIMENTOS

Agradeço em primeiro lugar a **Deus** que sempre esteve em minha vida, até mesmo quando eu me via em situações de desestímulo e descrença, devido à sua luz, pude encontrar caminhos que me fizeram encontrar sentido a tudo que estava passando. Com isso fui capaz de superar os obstáculos, realizar o meu sonho de ser Mestre e Doutora em Educação e iniciar a uma longa jornada de trabalho.

Agradeço aos **meus irmãos e sobrinhos** por estarem sempre perto, mesmo estando distantes. Sou muito feliz por ter todos vocês na minha vida.

Agradeço de forma espiritual aos **meus pais Maria e Paulo**, que apesar de nos deixar, continua iluminando e guiando seus filhos.

Agradeço à profa. **Silvana Malusá** que acreditou em mim e no meu trabalho e durante todo esse tempo mostrou-me um caminho de esperança e possibilidades da EaD na área de Turismo. Agradeço pelas leituras atentas e pelos referenciais teóricos, pois trouxeram importantes contribuições a este trabalho, meus sinceros agradecimentos.

Agradeço à banca de avaliação, por aceitarem participar desse importante processo com valiosas contribuições para a sua melhoria, meus sinceros agradecimentos.

Aos amigos que de algum modo fazem parte da minha vida, mas que não foram citados, afinal são muitos e citar um e deixar de citar outro seria uma insensibilidade de minha parte. Ainda agradeço a todos e todas que vivenciaram comigo a experiência do Doutorado, cada momento de descoberta, cada disciplina cursada, cada dificuldade na construção dos artigos finais e por toda a saudade que este momento irá nos deixar.

Agradeço a Capes, por contribuir com essa pesquisa. Agradeço também a todos(as) secretários(as) da FACED-UFU pela disponibilidade e presteza no esclarecimento de dúvidas que surgiram ao longo do Doutorado.

Agradeço, por fim, ao Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGED-FACED-UFU), da Universidade Federal de Uberlândia, pela qualidade e excelência dos cursos de Mestrado e Doutorado.

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Paulo Freire

RESUMO

ARRUDA, Durcelina E. P. **Docência on-line**: ser professor em cursos de Turismo a distância. Tese (Doutorado em Educação). Faculdade de Educação. Universidade Federal de Uberlândia-UFU, 2015. 220f.

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Silvana Malusá (PhD).

O contexto dessa Tese envolveu as transformações oriundas das tecnologias digitais de informação e comunicação e suas implicações na docência superior em Turismo on-line. Este trabalho localizou-se na linha de pesquisa Saberes e Práticas Educativas. A Tese defendida foi a de que o professor universitário que trabalha em cursos de licenciatura em Turismo on-line (a distância), mobiliza saberes e práticas na transposição da modalidade presencial para a modalidade de Educação a Distância (EaD). Compreender a dimensão das práticas pedagógicas dos professores e os elementos que movem suas práticas na docência *on-line* (ou docência na EaD) implica entender o campo do Turismo e compreender o fenômeno de crescimento da EaD em diferentes campos multidisciplinares, no intuito de entender como professores de diferentes áreas se envolvem e contribuem para a formação do profissional do Turismo, pela modalidade EaD, foram objetivos desse trabalho. Os referenciais teóricos estudados versaram sobre a formação de professores universitários em Turismo e Educação a Distância, a docência universitária em um contexto mediado por tecnologias digitais, os reflexos das transformações tecnológicas nas práticas pedagógicas do professor de Turismo e nos seus saberes e práticas mobilizados. A pesquisa foi realizada em duas instituições públicas de ensino superior que oferecem o curso de Licenciatura em Turismo, a partir da resposta ao formulário eletrônico proposto. Tratou-se de uma pesquisa exploratória-analítica, com abordagens quantitativa e qualitativa. O instrumento de pesquisa utilizado foi construído com questões fechadas (Escala Likert, de cinco pontos) e duas questões de reflexão aberta, que foi apresentado aos 60 professores das instituições selecionadas, sendo obtidas 10 respostas aos questionários enviados. Os resultados apontam que os professores dos cursos de licenciatura em Turismo se envolvem e constroem saberes específicos para a docência *on-line*. A falta de sistematização desses saberes talvez seja o grande dificultador no delineamento de uma concepção de docência *on-line*, uma vez que ela não envolve apenas tecnologias digitais de informação e comunicação, mas também as tecnologias analógicas. Os professores, de maneira geral, fazem reflexões sobre o seu fazer pedagógico, sobre a modalidade da EaD, sobre as dificuldades de ensinar e também de aprender, além de reconhecerem sua responsabilidade direta e indireta nesse processo.

Palavras-chave: Docência universitária on-line. Licenciatura em Turismo a distância. Saberes Docentes. Formação do professor universitário em Turismo.

ABSTRACT

ARRUDA, Durcelina E.P. **Teaching online:** being a teacher in Travel distance courses. Thesis (Doctor of Education). School of Education. Federal University of Uberlândia, UFU, 2015. 220f.

Advisor: Profa. Dra. Silvana Malusá (PhD)

The context of this thesis involved the changes coming of digital technologies of information and communication and its implications for higher teaching tourism online. This work was located in the Knowledge and Educational Practices research line. The thesis defended was that the university professor working on degree courses online Tourism (distance) mobilizes knowledge and practices in implementing the face modality to modality of Distance Education (DE), setting each other and with the organization of their work reflections on the following categories of study: university teaching concepts; mediation; vocational training and teaching knowledge. Understanding the size of the pedagogical practices of teachers and the elements that move their practices in online teaching (or teaching in DE) involves understanding the tourism field and understand the growing phenomenon of distance education in different multidisciplinary fields in order to understand how teachers of different areas are involved and contribute to the formation of professional Tourism, by distance education mode. The theoretical references studied extended to the training of university teachers in Tourism and Distance Education, university teaching in a context mediated by digital technologies, the effects of technological change in pedagogical practices of the Tourism teacher and their knowledge and practices mobilized. The survey was conducted in two public institutions of higher education that offer the Degree in Tourism, from the response to the proposed electronic form. This was an exploratory analytical research, with quantitative and qualitative approaches. The research instrument used was built with closed questions (Likert scale, five points) and two open debate issues, which was presented to 60 teachers from the selected institutions, and obtained 10 responses to the questionnaires sent. The results show that teachers of undergraduate courses in Tourism engage and build specific knowledge for teaching online. The lack of systematization of this knowledge may be the major impediment to the design of an online teaching design, since it does not involve only digital technologies of information and communication, but also analog technologies. Teachers, in general, make reflections on their pedagogical, on the modality of distance education, about the difficulties of teaching and also to learn, and recognize its direct and indirect responsibility in this process.

Keywords: University teaching online. Degree in Tourism distance. Knowledge Teachers. Training of university teacher in Tourism.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1- SISTUR - Crescimento em função de inúmeras variáveis. Adaptado do livro Análise Estrutural do Turismo, p. 48	27
Figura 2- Oferta e Demanda do Turismo: planejamento turístico – Adaptado do livro Análise Estrutural do Turismo, p. 40.	28
Figura 3 - Capes - Mestrado e Doutorados reconhecidos em Turismo	119
Figura 4 - Instituições que ofertam mestrado e doutorado em Turismo	120
Figura 5 - Dados e-Mec sobre os cursos de Turismo	122
Figura 6 - Dados e-Mec sobre os cursos de Turismo	123
Figura 7: Apresentação do formulário	130
Figura 8: Parte 1 do formulário	130
Figura 9: parte 2: questões sobre as categorias estudadas, em escala <i>likert</i>	131
Figura 10: Parte 3: questões abertas	131
Figura 11: parte 4: comentários gerais e demais esclarecimentos.	132

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 - Dados sobre o curso de Turismo. Fonte: Ministério da Educação – e-MEC- Sistema de Regulação do Ensino Superior consultado em 8/2012.....	41
Tabela 2: Matriz curricular do curso de licenciatura em Turismo ofertado pelo consórcio CEDERJ – UNIRIO E UFRRJ.....	127
Tabela 3 - Itens <i>likert</i> e seus princípios.....	129
Tabela 4: Formulário eletrônico	133
Tabela 5: Sexo	136
Tabela 6 – Faixa etária.....	136
Tabela 7 – Titulação	137
Tabela 8 - Atuação.....	138
Tabela 9 – Atuação em cursos a distância	138
Tabela 10 – Atividades além da docência	139
Tabela 11: Formulário eletrônico	141
Tabela 12 – O professor é a fonte do conhecimento	143
Tabela 13 – O bom docente em turismo é o que domina bem as técnicas.....	145
Tabela 14 - O professor deve aceitar o aluno como ele é e compreender os sentimentos que possui.	147
Tabela 15 - O ato de ensinar como a oportunidade de criar as possibilidades para a construção do conhecimento	150
Tabela 16- Se o aluno não aprendeu, significa que o professor não ensinou	151
Tabela 17 - Dar chance aos alunos para discordarem de seus pontos de vista.....	155
Tabela 18 – Escutar com atenção as intervenções dos alunos	156
Tabela 19 - Ter senso de humor em sala de aula	157
Tabela 20 - Criar um ambiente de respeito mútuo, considerar e aceitar as ideias uns dos outros, entre si, professor e alunos, na sala de aula	159
Tabela 21 - Dar <i>feedback</i> construtivo ou elogiar os alunos.....	161
Tabela 22 - Ter qualificação para atuar na docência universitária, com formação específica.	164
Tabela 23 - Ter preocupação com o aperfeiçoamento pedagógico e a formação continuada	167
Tabela 24 - Saber refletir sobre o significado do saber pedagógico	169
Tabela 25 - Realizar cursos de formação específica para professores	170
Tabela 26 - Saber valorizar a prática pedagógica como momento de construção de conhecimentos	171
Tabela 27 - Saber transmitir conhecimentos preocupando-se com a formação profissional do aluno.....	173
Tabela 28 - Saber estabelecer relações interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem	175
Tabela 29 - Saber refletir sobre temas teóricos e práticos do conteúdo de ensino	176
Tabela 30 - Saber apresentar o conhecimento de forma didática	177
Tabela 31 - Saber transformar as informações em conhecimento na vivência cotidiana	179

SUMÁRIO

RESUMO	7
ABSTRACT	8
INTRODUÇÃO	13
1 FORMAÇÃO DE PROFESSORES UNIVERSITÁRIOS NO CONTEXTO DO ENSINO SUPERIOR EM TURISMO ...	18
1.1 SOBRE A FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO.....	18
1.2 O TURISMO: DEFINIÇÃO DE UM CAMPO DE PESQUISA E DE FORMAÇÃO	23
1.3 DIMENSÕES COMPLEXAS DO FENÔMENO TURÍSTICO E SEUS REFLEXOS SOBRE SEUS PROFISSIONAIS: EXPLORAÇÃO, PRESERVAÇÃO E MANUTENÇÃO DA ATIVIDADE TURÍSTICA	30
1.4 CURSO DE TURISMO: CONDIÇÕES ATUAIS DE FUNCIONAMENTO NA EDUCAÇÃO PRESENCIAL E A DISTÂNCIA	39
1.5 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO EM TURISMO: COMPOSIÇÃO TEÓRICA INICIAL	41
1.6 A NATUREZA DO TURISMO, COMO ÁREA DO CONHECIMENTO E A FORMAÇÃO DO DOCENTE UNIVERSITÁRIO	46
1.7 DIMENSÕES DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA CURSOS DE TURISMO	51
1.8 FORMAÇÃO DE PROFESSORES PARA OS DESAFIOS CONTEMPORÂNEOS NOS CURSOS DE TURISMO	59
2 DOCÊNCIA, TECNOLOGIAS, MEDIAÇÃO E DIDÁTICA UNIVERSITÁRIA: APROXIMAÇÕES ENTRE O PRESENCIAL E A DISTÂNCIA	70
2.1 DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA NA PERSPECTIVA DIDÁTICA NOS CURSOS DE TURISMO NA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA.....	70
2.2 PROCESSOS EDUCATIVOS DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO DE TURISMO	79
2.3 DESAFIOS DA PRÁTICA DOCENTE UNIVERSITÁRIA EM TURISMO	84
2.4 O CONCEITO DE TECNOLOGIA NO CONTEXTO DA DOCÊNCIA	87
2.5 MEDIAÇÃO, TECNOLOGIAS E EDUCAÇÃO	
2.6 EDUCAÇÃO SUPERIOR A DISTÂNCIA: EFEMERIDADES DAS INICIATIVAS PÚBLICAS BRASILEIRAS.....	100
2.7 CARACTERÍSTICAS DOS CURSOS OFERTADOS NO ÂMBITO DA UAB	110
3 PERCURSOS METODOLÓGICOS	115
3.1 ASPECTOS TEÓRICOS QUE ENVOLVEM A PESQUISA	116
3.2 PANORAMA DE INVESTIGAÇÃO	118
3.3 SUJEITOS DA PESQUISA	
3.4 INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS: FORMULÁRIO ELETRÔNICO DE RELEVÂNCIA	
3.5 ORGANIZAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS.....	133
3.6 ASPECTOS LEGAIS – PROCEDIMENTOS.....	134
4 RESULTADOS E DISCUSSÃO	135
PARTE I.....	135
4.1 DADOS GERAIS SOBRE OS SUJEITOS PESQUISADOS.....	136
4.1.1. Sexo	136

4.1.2 Faixa etária dos professores	136
4.1.3 Titulação dos professores	137
4.1.4 Atuação em cursos a distância	137
4.1.5 Atuação em cursos a distância	138
4.1.6 Descrição das atividades além da docência	138
PARTE II – CATEGORIAS DE ANÁLISE	140
4.2 CATEGORIAS DE ANÁLISE	141
4.2.1 Concepções de docência universitária	141
4.2.2 Mediação	153
4.2.3 Formação profissional	162
4.2.4 Saberes docentes	172
PARTE III - QUESTÕES	179
CONSIDERAÇÕES FINAIS	183
REFERÊNCIAS	190
APÊNDICE	197
INSTRUMENTO DE PESQUISA UTILIZADO PARA COLETA DE DADOS ON-LINE	198
APENDICE	209
ANEXO	210
PARECER CEP	210

INTRODUÇÃO

Este projeto de pesquisa está vinculado ao trabalho realizado na Dissertação de Mestrado, na qual procuramos analisar os elementos constitutivos na prática pedagógica do docente que atuava em cursos superiores de Pedagogia presencial e a distância (sistema Universidade Aberta do Brasil – UAB). Seus resultados nos levaram a buscar compreender os aspectos que envolvem a docência *on-line* em cursos de Turismo à distância.

A escolha pela área de Turismo está relacionada, por um lado, pelas conversas realizadas com a orientadora, que procurou conhecer as experiências profissionais anteriores da autora deste trabalho e vislumbrou uma oportunidade em discutirmos as questões relacionadas à docência na área do Turismo, dada a sua formação tanto em Pedagogia, quanto em Turismo.

Em um primeiro momento, esta autora havia pensado em dar continuidade a pesquisa que desenvolveu na dissertação de mestrado, no campo da Pedagogia e da Educação a Distância.

O primeiro ponto que levantamos a respeito dessa pesquisa seria de que ela não traria resultados muito diferentes dos que foram identificados na Dissertação de Mestrado. Possivelmente encontraria resultados semelhantes quanto às características do professor do magistério superior que atua em cursos de Pedagogia, suas competências e habilidades, bem como suas perspectivas de trabalho com a EaD. Essas questões foram levantadas, uma vez que a área da Pedagogia é uma das poucas, em nível de pós-graduação, cujos programas de Mestrado e Doutorado possuem preocupação com a formação de professores para o ensino superior. Além disso, trata-se do curso com o maior índice de ofertas de vagas na modalidade a distância, ultrapassando 50% do total de vagas oferecidas no Brasil, segundo dados do Censo Educacional brasileiro de 2013.

Ao compreender estas questões, foi-nos possível observar que o campo do Turismo possuía muito mais lacunas a serem preenchidas em trabalhos como esse, além de nos permitir retornar a uma formação e experiência profissional que muito ajudou a construir o que sou hoje como professora e pesquisadora. A autora trabalhou por muitos anos em hotéis, organizando eventos, agências de viagens, além de lecionar em ofertas de curso de aperfeiçoamento e extensão ofertados na instituição na qual se formou. Além disso, o tema da sua monografia de graduação já abordava a questão da relação entre Turismo e Pedagogia.

Observou, portanto, que há muito tempo já realizava estas aproximações entre Turismo e Educação, entretanto somente não havia ainda sistematizado na forma de um trabalho de pesquisa científica.

Esse foi um momento muito prazeroso de relembrar saberes e habilidades que um profissional formado no campo do turismo possui, como: um perfil gerencial e de liderança em hotéis e agências de viagens, podendo atuar ainda com autoridades locais e fornecedores, com o objetivo de promover atividades turísticas, organizando eventos, palestras e exposições culturais, além de prestar consultoria especializada para estabelecimentos turísticos.

No entanto, o mercado de trabalho para o profissional formado em Turismo não é um dos melhores, do ponto de vista financeiro. A remuneração inicial é muito variável, depende muito do segmento escolhido, por exemplo, se você trabalhar como recepcionista em uma empresa de grande porte poderá receber em torno de R\$ 960,00. Se o profissional conhecer um outro idioma, a remuneração melhora um pouco mais, entre R\$ 1.200,00 a R\$ 2.000,00¹, o que ainda a torna menos interessante financeiramente do que a maioria das profissões de mesmo nível de formação. Além do baixo salário, a carga horária de trabalho normalmente é de oito horas diárias.

É importante, destacar que o Brasil não possui ainda uma prática de valorização e contratação de profissionais formados no campo do Turismo. Isso ocorre, principalmente, porque o reconhecimento da profissão de turismólogo², deu-se por meio da lei federal Nº 12.591, de 18 de janeiro de 2012, aprovada há pouco mais de 3 anos. Não obstante as atribuições dos turismólogos mostrem-se registradas de maneira clara e abrangente, a identificação das oportunidades de trabalho no mercado turístico ainda apresenta-se obscura, e porque não dizer, indefinida, o que acaba contribuindo para as ofertas de empregos específicos que não estão claramente anunciadas como chamadas para a contratação do turismólogo, mas de atividades como recepção em hotel, governança, guias turísticos etc.

Portanto, foram estas as questões que nortearam a pesquisadora quanto à escolha do campo de Turismo, especificamente da prática pedagógica do professor universitário que

¹ Informações obtidas por meio de visitas a sites de oferta de empregos na área.

² O Turismólogo é o profissional que conhece, analisa e estuda o turismo em sua totalidade. A profissão foi reconhecida no Brasil por meio da lei 12.591, publicada no Diário Oficial da União de 19 de janeiro de 2012. Disponível em <http://pt.wikipedia.org/wiki/Turism%C3%B3logo>. Acesso em 20/04/2013.

forma o profissional de Turismo e, que, portanto, é responsável pela formação dos profissionais que atuam no mercado de trabalho brasileiro.

A intenção de analisar a formação docente universitária tem em si um grande desafio, pois a produção de padrões culturais médios e de conhecimentos instrumentais, úteis na formação de mão de obra qualificada exigida pelo desenvolvimento capitalista (SANTOS, 2005 p.8), contribui para o fenômeno da ampliação de vagas em cursos presenciais e a distância, o que acaba por aumentar a demanda por docentes universitários que devem ocupar as vagas de professores nos diversos cursos criados ou ampliados.

Muitos são os desafios postos à compreensão da docência universitária em um contexto de tamanhas modificações e, nesse caso, escolhemos a Educação a Distância (EaD) como modalidade foco desta pesquisa por vários motivos, dentre eles a modalidade em questão emerge como a que implica em mais desafios ao professor universitário, uma vez que ela introduz a tecnologia como elemento mediador do processo de ensino e aprendizagem.

Optamos por um recorte na área do conhecimento para a realização dessa pesquisa. Procuramos pesquisar os profissionais que atuam nos cursos superiores de Turismo, ofertados na modalidade a distância, já que percebemos não haver muitas pesquisas educacionais dos últimos anos que tratam da docência universitária nesse campo, apesar de a área de Turismo e suas formações correlatas terem crescido 5% de forma ininterrupta, a cada ano, nos últimos 10 anos, conforme dados do WTTC³. Somente em termos de geração de empregos, a indústria do Turismo alcançará mais de um milhão de novas vagas em 2015.

Compreender a dimensão das práticas pedagógicas dos professores e os elementos que movem suas práticas na docência *on-line* (ou docência na EaD) implica não somente entender o campo do Turismo, mas compreender o fenômeno de crescimento da EaD em diferentes campos multidisciplinares, gerando, dessa forma, compreensões sobre a docência na educação superior a distância, no intuito de entender como professores de diferentes áreas se envolvem e contribuem para a formação do profissional do Turismo.

Consideramos como modelo de docência universitária aquele que se volta para a formação profissional do professor, tanto no campo da pesquisa quanto no campo das estratégias de ensino e de aprendizagem, pois é a partir do domínio desses campos que o professor, imbuído do domínio do seu conteúdo, passa a desenvolvê-lo com habilidade e

³ World Travel&TourismCouncil (WTTC) pesquisa “EconomicImpactofTravel&Tourism 2012”, disponível em <http://www.abeoc.org.br/2012/03/wttc-brasil-vai-liderar-Turismo-na-america-latina-em-2012/>. Consultado em: 27/08/2014

destreza para ajudar o estudante no processo de aprender. Isso se dá tanto por meio do contato face a face na sala de aula quanto no contato a distância por meio de AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) ou por meio de materiais didáticos como vídeo-aula, materiais impressos, *softwares* etc. A docência, nesse sentido, é aquela que independe da modalidade de educação e visa ao aprendizado do estudante em espaços diversos.

Diante dessa situação, esta pesquisa tem como objetivo geral investigar, estudar e compreender quais os conhecimentos pedagógicos que os professores universitários, atuantes em cursos de Turismo a distância, possuem e quais reflexões fazem acerca de sua prática pedagógica na modalidade EaD.

Dentre os objetivos específicos, procuramos identificar e analisar os usos e apropriações que os professores fazem dos materiais didáticos elaborados para os cursos na área de Turismo, ofertados na modalidade de Educação a Distância (EaD); identificar e analisar as atividades de ensino e aprendizagem planejadas e desenvolvidas pelo professor de cursos na área de Turismo na modalidade de EaD e identificar as características do fazer pedagógico do professor universitário de cursos de Turismo na modalidade a distância, de maneira a analisar os saberes construídos para o desenvolvimento desta prática.

Dessa forma, buscamos a sinalização sobre as interações que esses professores estabelecem entre si e com a organização de seu trabalho docente utilizando-se das categorias de estudo: concepções de docência universitária; mediação; formação profissional e saberes docentes no campo do Turismo, da educação superior e da Educação a Distância.

O trabalho está organizado em quatro capítulos distintos e complementares. O primeiro capítulo, intitulado “a formação de professores universitários no contexto do ensino superior em turismo” tem como objetivo discutir os aspectos que envolvem a formação do professor da área de turismo, bem como dialogar com os referenciais da área sobre as dimensões da prática universitária em geral e no turismo. Discute-se ainda a natureza do turismo como área do conhecimento, os fenômenos turísticos e a formação do professor de turismo para uso e apropriação de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

O segundo capítulo, de título “docência, tecnologias, mediação e didática universitária: aproximações entre o presencial e a distância procura discorrer acerca da docência universitária na perspectiva didática, os desafios da prática universitária contemporânea, o conceito de tecnologia no contexto da docência universitária, a mediação

pedagógica na EaD e a dimensão das políticas públicas em EaD que originam os cursos pesquisados nessa Tese.

No terceiro capítulo, discutimos os “percursos metodológicos” dessa Tese. Há uma análise teórica acerca da importância da metodologia no contexto da pesquisa, bem como uma descrição analítica de todo o processo de escolhas de instrumentos e procedimentos de pesquisa.

Por fim, o quarto versa sobre os “resultados da pesquisa”. Procuramos, em um primeiro momento, apresentar de forma consubstanciada o perfil dos professores pesquisados, das instituições e, em seguida, procedemos à análise dos dados, de acordo com os referenciais teóricos utilizados, bem como das construções analíticas realizadas.

1 Formação de professores universitários no contexto do Ensino superior em Turismo

Nesse capítulo realizaremos uma análise teórica acerca das características dos cursos de formação de professores universitários, bem como promoveremos uma problematização acerca das características do Turismo e do trabalho oriundo desse campo.

1.1 Sobre a formação do professor universitário

Nas últimas décadas, a sociedade tem enfrentado grandes mudanças, decorrentes do desenvolvimento tecnológico, sobretudo pela ampliação da internet, da informática, dos computadores portáteis e das telecomunicações; com toda essa ampliação dos acessos, a informação, vem-se discutindo, com mais veemência, a formação para a docência, no âmbito da educação básica e da universitária, por meio de cursos de extensão, especialização, mestrado e doutorado nas instituições públicas e particulares de ensino superior.

A formação do professor tem ganhado destaque nas políticas públicas educacionais recentes, uma vez que elas têm simbolizado o veículo de democratização do acesso à cultura, à informação e ao trabalho, por meio da oferta de educação de maior qualidade. Conforme afirma Libâneo (2013), as transformações sociais, tecnológicas e econômicas direcionam à escola a responsabilidade por uma formação que consiga municiar os estudantes, futuros adultos e trabalhadores, para uma ampla integração à sociedade.

Assim, o professor tem sido visto como um elemento impulsionador e realizador dessas reformas, pois é ele quem está na frente de ações pedagógicas com estudantes e, portanto, possui preponderância sobre a formação escolar dos jovens. O grande risco desta interpretação, conforme afirma Oliveira (2010), é o da responsabilização única do docente, como se coubesse apenas a ele a responsabilidade pela criação de condições de mudança e integração de seus estudantes ao mundo contemporâneo. Oliveira (2010), assim como Cury (2008), discorre acerca da característica fundamental da educação brasileira posterior à Lei de Diretrizes e Bases nº 9394 de 1996 (LDB/1996), que é o seu caráter de igualdade, que implica em discussões acerca da equidade, ou seja, a garantia de que todos terão oportunidades de acesso ao conhecimento escolar.

Discussões como essa têm sido realizadas nos últimos anos no campo de pesquisa sobre educação pública no Brasil, entretanto, observamos que a maioria das pesquisas acaba por versar sobre a educação básica e não sobre a educação superior. Cicillini *et al* (2012) afirmam ainda que tem-se sobressaído um conjunto razoavelmente diverso de concepções e enfoque teóricos e empíricos em pesquisas nacionais e internacionais, o que denota a dificuldade em determinar o quadro teórico que diz respeito à docência universitária⁴.

A própria Lei de Diretrizes e Bases (LDB, 1996) pouco problematiza a respeito da docência em ensino superior, pois, em seu artigo 62 estabelece que essa atividade docente “far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.” Por outro lado, quando essas questões dizem respeito ao magistério na educação básica, há todo um *corpus* teórico e da legislação que estabelece exigências regulamentadas em documentações específicas quanto à docência neste nível de ensino.

Uma das dificuldades encontradas no estudo sobre a docência no ensino superior em cursos de Turismo a distância, é que a formação inicial dos docentes para este nível se dá em cursos que, prioritariamente, não têm como objetivo formar professores, mas pesquisadores e acadêmicos.

Cicillini *et al* (2012) corroboram essa afirmativa quando dizem que

[...]o exercício da docência nos cursos técnicos e no ensino superior, o foco é na competência científica, desprovida da dimensão didático-pedagógica. Esse contexto tem como pressuposto a ideia de que, para essa atuação, basta ter o domínio do conteúdo a ser ensinado, com base na máxima: “quem sabe, sabe ensinar” (Cicillini *et al*, 2012, p.84)

O modelo de Universidade brasileira reforça essa afirmativa, pois, conforme afirma Melo (2012, p. 32), há ainda uma maior valorização nas atividades de pesquisa universitária, em detrimento da docência universitária. “Assim, paradoxalmente, no Ensino superior o ensino não é jamais considerado como a principal função de um professor.” (KOURGANOFF, 1990, p. 108).

Essa dimensão formativa do professor universitário envolve alguns paradoxos, pois, de um lado, é fundamental que o docente nesse nível tenha formação em pesquisa e saiba, sobretudo, ser produtor de conhecimento científico, visto que, historicamente, a Universidade situa-se no campo de produção de saberes sistematizados. Isso justifica a necessidade de formação de um profissional que saiba lidar com os instrumentos e procedimentos da

⁴ Há vários autores que trabalham com a questão da docência universitária, dentre os quais podemos citar: (Malusá (2003), Pimenta e Anastasiou (2002) , Schon (2008), Masetto (2006), Gauthier (1999), Imbernón (2009), Perrenoud (2000) e Sacristán (2000).

produção científica. Entretanto, ao mesmo tempo em que esse profissional desenvolve “ciência”, ele é também responsável por formar as novas gerações de profissionais da sua área de especialidade.

A formação profissional em nível superior envolve saberes e práticas relacionadas ao campo de atuação de professores e estudantes, mas, por se tratar de formação, precisa envolver também aspectos da didática e da docência, pois ao professor cabe um papel de extrema importância, que é o da formação de um sujeito que consiga pensar por si e desenvolver-se profissionalmente a partir das referências postas pelo docente e pelo seu campo de estudos.

Imbernón (2009, p. 17) afirma que a formação do professor “deve estar ligada a tarefas de desenvolvimento curricular, planejamento de programa e, em geral, melhoria da instituição educativa, e nelas implicar-se, tratando de resolver situações problemáticas gerais ou específicas relacionadas ao ensino em seu contexto”. Em decorrência disso, considera-se que a formação para o exercício da docência, quando existe alguma formação para a docência, normalmente se encontra circunscrita em uma disciplina de Metodologia do Ensino Superior, formatada como disciplina em cursos de Especialização, Mestrado ou Doutorado, com carga horária entre 30 e 90 horas. Por meio desta disciplina, o futuro docente tem acesso a referências bibliográficas e orientações sobre a prática pedagógica.

MELO (2012, p. 35)

Se os professores não se identificam com o saber educativo, se eles não produzem esse saber, e não o percebem como essencial para o desempenho de sua função docente, esse parece ser mais um dos desafios a serem enfrentados pelos cursos de formação de professores: atribuir sentido aos conteúdos pedagógicos, ou seja, romper com a visão simplista de que duas ou três disciplinas do currículo são o bastante para preparar o professor para assumir sua tarefa bastante complexa.

Anastasiou (2002, p. 1) afirma que “não existe uma exigência de conhecimentos de base para o magistério e nem uma formação sistemática propiciadora da construção de uma identidade profissional para a docência. Conforme os referenciais teóricos analisados, observa-se que a questão da docência universitária é marginal, é secundária na formação em nível de pós-graduação e, quando ocorre, dá-se por uma disciplina que não se integra ao quadro teórico e formativo da proposta pedagógica do referido curso. Ou seja, é uma disciplina que existe para responder a uma lacuna, mas que, necessariamente, não constrói diálogos no processo de formação dos professores universitários.

Assim como Anastasiou (2002), consideramos que para haver uma formação bem sucedida, é necessário que sejam envolvidas atividades teóricas e práticas, pois assim, esse futuro docente tem a oportunidade de conhecer o conteúdo teórico e experimentá-lo, de maneira a construir uma prática reflexiva coesa com a ação docente. Pela prática entende-se o reconhecimento de que um dos principais campos de atuação do estudante de pós-graduação dar-se-á na docência universitária, o que torna fundamental a construção de trilhas formativas que integrem estas discussões teóricas às demais que já fazem parte do percurso de formação do pesquisador.

A formação docente envolve uma dinâmica de razoável complexidade, como pode ser percebido, por não se tratar apenas da dimensão pedagógica ou da dimensão científica. Ser professor envolve um conjunto de conhecimentos, de saberes que se entrelaçam e dificultam a construção de políticas de formação de professores que primem por uma qualidade almejada, mas que não pode ser mensurada, face à dificuldade em definir o que é necessário na formação do docente universitário e como se pode alcançá-lo.

No campo da pesquisa, Longarezzi e Silva (2012, p. 79) afirmam que:

[...](ela (a formação) possibilita ao professor formar uma consciência crítica sobre sua condição de autor do seu próprio processo formativo. Contudo, para isso, a participação nas atividades de pesquisa torna-se fundamental, uma vez que oportuniza e impulsiona as trocas entre os saberes e a busca pelo novo. Evidencia-se assim, a importância de se considerar a dimensão reflexiva e crítica nos processos de formação de professores.

Essas questões podem, de forma lacunar, serem abordadas em cursos cujo objeto seja a própria ciência da Educação, como as licenciaturas, em que professores do magistério superior acabam por serem também profissionais com formação pedagógica. Entretanto, quando se trata de cursos superiores sem qualquer lastro com a docência, essas questões acabam por se tornarem fundantes das práticas docentes, como é o caso do profissional que atua no Turismo, ainda que o curso que analisamos seja uma licenciatura, o que é pouco comum nesta área de formação.

A questão que envolve os professores dos cursos de Turismo (e também de outras áreas que não lidam diretamente com a formação de professores) possui relação direta com a falta de afirmação profissional do professor.

Isso ocorre justamente pela fragilidade da sua relação com um saber já definido no contexto profissional, cuja identidade não pode ser construída pelos docentes universitários, já que a docência não é a prerrogativa de sua formação e os saberes já existentes possuem referências diversas e acabam por serem estas as mais prováveis dos professores levarem

consigo em suas práticas pedagógicas universitárias. Parte-se de um princípio, portanto, de que há a necessidade de uma afirmação identitária desse profissional na docência.

Para além disso, Gauthier (1998, p.19) considera que é imprescindível, no contexto educacional apresentado pela contemporaneidade, que seja desenvolvida “uma reflexão sobre o repertório de conhecimentos que compõe o ensino”, pois as funções docentes associadas ao novo contexto universitário exigem do professor, de acordo com Zabalza (2004, p. 168), uma “dupla competência: a competência científica como conhecedores fidedignos do âmbito científico ensinado e a competência pedagógica, como pessoas comprometidas com a formação e com a aprendizagem de seus estudantes”. Nessa perspectiva, é possível compreender que a qualidade da formação do estudante universitário não se restringe à modalidade da educação oferecida, mas também diz respeito à proposta curricular oferecida pela instituição pois nela está explicitado o componente ideológico, a postura pedagógica, a posição epistemológica da ação escolar vivenciada na escola, bem como os objetivos que a escola busca alcançar com a educação dos estudantes.

Pode-se inferir sobre a necessidade de proporcionar aos professores cursos voltados para seu campo de atuação, mas também é preciso que eles se operem na forma de refletir sobre docência de um modo geral. O que se tem visto são situações de grande desvalorização do profissional da educação, que passa, necessariamente, pela dificuldade em se definir parâmetros de qualidade para a educação superior. Haja vista que, conforme dissemos anteriormente, a legislação pouco orienta ou discute essa dimensão. O art. 66 da LDB/1996 indica que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. Já o Art. 74-A da LDB/1996 diz que preparação para o exercício do magistério superior se faz em nível de pós-graduação, em programas de mestrado e doutorado, acompanhados da respectiva formação didático-pedagógica, inclusive de modo a capacitar o uso das modernas tecnologias do ensino.

Em decorrência disso, observa-se que o professor necessita ser alguém que tenha domínio do seu campo de atuação de maneira a construir estratégias específicas (planejamento curricular, pesquisa sobre a docência, resolução de problemas, relações com a comunidade dentre outras) de modo a estabelecer uma atividade sociocultural no contexto escolar. As oportunidades de se construir esse perfil profissional geralmente são oportunizados nos cursos de formação continuada direcionados para a docência universitária.

O número reduzido de discussões acerca da formação inicial no magistério superior acaba por direcionar formações que se desenvolvem por meio de cursos de capacitação de curta duração, por transmissão de técnicas ou práticas que promovam um aprendizado rápido do docente que já se encontra na ação da prática pedagógica.

Antes de discutirmos os aspectos que envolvem a formação do professor de Turismo, urge conhecer esse campo do conhecimento, seus objetos teóricos e aspectos que envolvem a constituição da área de Turismo.

1.2 O Turismo: definição de um campo de pesquisa e de formação

Consideramos importante a definição do campo do Turismo, para que sejam compreendidas todas as complexidades apresentadas até o momento. Nesse sentido, esta seção procura apresentar as características da área do Turismo, suas relações sócio-econômico-sociais- culturais que refletem sobre as necessidades formativas: tanto dos futuros turismólogos como, principalmente, dos profissionais responsáveis pela sua formação – os professores universitários.

De acordo com Jimenez (1905 *apud* Acerenza, (2002, p.31), o Turismo é uma atividade muito ampla e que tem definido os atores participantes do seu processo de desenvolvimento. Essa é uma afirmação de certa maneira contraditória, uma vez que o Turismo envolve diversos atores sociais de inúmeras áreas, ficando assim quase impossível definir quem são os sujeitos que irão trabalhar com essa atividade tão ampla e diversificada.

A Organização Mundial de Turismo – OMT⁵ em 1991, com o intuito de caracterizar a atividade turística, procurou definir o Turismo como “atividades que realizam as pessoas durante suas viagens e permanência em lugares distintos do seu habitual, por um período de tempo consecutivo inferior a 01 (um) ano, com a finalidade de ócio, negócio e outros motivos”.

Nas atividades turísticas, estão compreendidos serviços que os turistas utilizam e que também realizam no momento da viagem em destino diferente da sua moradia, podemos citar como exemplo de atividades turísticas, meios de transporte, hospedagem, alimentação, eventos, agenciamento turístico, recreação e entretenimento, dentre outras atividades.

⁵ OMT - Organização Mundial de Turismo. *Desenvolvimento de Turismo Sustentável: Manual para Organizadores Locais*. Brasília: EMBRATUR – Instituto Brasileiro de Turismo, 1995.

Outros pesquisadores do tema, como os suíços Hunziker e Krapf (ACERENZA, (2002), sentindo a necessidade de entender melhor esse fenômeno, propõem estudos mais aprofundados, destacando o Turismo como uma atividade que permite interação entre os indivíduos e os lugares visitados, ou seja, o Turismo pode ser considerado como um conjunto de relações e fenômenos produzidos pelo deslocamento e permanência de pessoas fora de seu lugar de domicílio, desde que esses deslocamentos e permanências não estejam motivados por uma atividade lucrativa principal, permanente ou temporal.

Com vistas a construir uma definição integral do Turismo, Rejowski, (1998), afirma que se trata de um conjunto de relações e fenômenos resultantes do deslocamento e da permanência de pessoas em locais diferentes daqueles nas quais residem ou trabalham, contanto que tais deslocamentos ou permanências não sejam motivados por uma atividade lucrativa principal, permanente ou temporária. (REJOWSKI, 1998, p.16)

A partir da análise de tais afirmações, vemo-nos na necessidade de apresentar outros aspectos que caracterizam o Turismo em sua complexidade, não o reduzindo apenas a um simples deslocamento.

Com vistas a compreender a prática turística para além da viagem, do deslocamento e da permanência dos turistas nos locais visitados, Moesch (2002) propõe uma análise sobre os sujeitos produtores dessa atividade tão complexa. Segundo essa autora, compreender a problemática do desenvolvimento crescente do Turismo é considerar que ele é um fenômeno interdisciplinar, relacionado a uma relação intercultural possível de interferir e atribuir novas relações e códigos, diferentes daqueles produzidos e distribuídos em seres, segundo identidades, reconhecidas e reconhecíveis em grupos, previamente rotulados como nativo/visitante, dominador/dominado. (MOESCH, 2002, p. 64).

Para essa autora, o fenômeno turístico passa de uma simples questão econômica, para um processo ainda maior, ou seja, o Turismo como uma experiência social capaz de envolver pessoas que se deslocam no tempo e no espaço em busca de prazer e diversão.

Neste sentido, o turismo é uma atividade que envolve o setor da economia, da educação, do social, da cultura, do meio natural e, é a partir do envolvimento desses setores, que essa atividade é capaz de gerar riquezas e movimentar a economia de inúmeros lugares

que buscam utilizar seus recursos naturais como “cachoeiras, lagos, matas, parques naturais” de maneira sustentável⁶ como forma de atrativo turístico.

Mediante essas questões, Barreto, (2000, p.18), compreende o Turismo em seus princípios de rizoma como conexão, heterogeneidade, multiplicidade e ruptura não significativa⁷, ou seja, ele não pode ser explicado por modelos estruturais preestabelecidos, porque nunca sabemos como vai evoluir, se espalhar e se reproduzir. Por outra parte, ele não se reproduz como decalque: uma gerada a partir de uma raiz nunca será igual a outra. Pensar nas questões sustentáveis do lugar e da continuidade do Turismo é de extrema importância para a proteção e manutenção da cultura, da paisagem e do lugar. Santos (1997, p.61), afirma que a paisagem “é tudo aquilo que nós vemos, o que nossa visão alcança. A paisagem pode ser definida como o domínio do visível, aquilo que a vista abarca”. Não é formada apenas de volumes, mas também de cores, movimentos, odores, sons, entre outros signos que a compõem tornam se atrativos dos lugares visitados.

De acordo com Claval (2001, p. 30):

A cultura é a soma dos comportamentos, dos saberes, das técnicas, dos conhecimentos e dos valores acumulados pelos indivíduos durante suas vidas e, em uma outra escala, pelo conjunto dos grupos de que fazem parte. A cultura é herança transmitida de uma geração a outra. (...) A cultura transforma-se, também, sob o efeito das iniciativas ou das inovações que florescem no seu seio.

Por ser o Turismo um fenômeno que cresce e se espalha no tempo e no espaço de maneira incontrolável e imprevisível, Barreto (2000, p.19) considera que a cada momento e em cada lugar em que o fenômeno turístico se produz, “ocorre uma série de relações que sempre são, em algum grau, diferentes e nunca totalmente previsíveis. (...) Assim, como um rebento de uma planta rizomática nunca é idêntico a outro, as situações de turismo não se reproduzem”.

Diante da abrangência da área e das inúmeras possibilidades de transformação e interação entre o humano, o meio ambiente, o social e o cultural, por meio do Turismo, muitas organizações, tanto de iniciativas privada quanto pública, passaram a reconhecê-lo como uma

⁶ “Sustentável é não chegar no limite é completar o ciclo sem ilusões de crescimento sempre, sem degradar os recursos necessários para as próximas fases e, principalmente, contribuir para que haja sempre mais qualidade do que quantidade”(WACKERNAGEL e REES apud BECKER, 2001, p.145)

⁷ Deleuze e Guattari (1980, p .31) inferem que o rizoma não remete ao Um nem ao Múltiplo. Mas é Um que se transforma em dois, ou em três... Não é um múltiplo derivado do Um... Não está feito de unidades, mas de dimensões, ou melhor de endereços móveis. Para Barreto (2000, p.19), o Rizoma é um elemento da botânica, que se espalha subterraneamente de forma pouco controlável; vai conectando aleatoriamente partes de uma mesma planta que ao mesmo tempo, são independentes.

atividade que, ao ser trabalhada de maneira planejada, pode vir a ser um instrumento de enorme poder de proteção ao patrimônio natural e cultural existente nos lugares visitados.

É importante destacar que existem níveis de planejamento turístico (BARRETO 1991, p.20; HOLANDA 1985, p. 52) – que vão desde “políticas gerais até projetos específicos (organismos públicos, que contemplam interesses dos empreendedores turísticos, quanto os das comunidades receptoras (natureza incluída) e dos cofres públicos, assim como o bem-estar dos próprios turistas”.

Pensar no planejamento turístico é possibilitar que ele deixe o caráter de transformador de cultura e lugares, passando a ser reconhecido como uma atividade que contribui para a preservação e manutenção dos espaços visitados de forma sustentável. Refletir sobre o planejamento do Turismo numa perspectiva ambiental e cultural se faz necessário, uma vez que o aspecto econômico é apenas uma parte do fenômeno turístico. A análise restrita aos fluxos de dinheiro *leva ao esquecimento a dimensão antropológica, a enxergar os turistas não como pessoas*, mas como simples portadores de dinheiro. Ao mesmo tempo, “tratar o turismo somente a partir da dimensão socioantropológica e ambiental leva ao esquecimento das suas derivações no plano econômico, o que pode, constituir-se numa visão romântica” deslocada das atuais condições históricas que vivemos na atualidade. (BARRETO, 2003, p. 21).

Para efeito de estudo e análise desse planejamento, os diversos componentes do fenômeno turístico podem ser vistos como subsistemas independentes que se relacionam com os demais por meio de uma estrutura rizomática. Podemos considerá-la intrinsecamente relacionada a partir das dimensões ambientais, cujos relacionamentos podem contribuir ou não para a oferta e demanda do turismo, conforme representado na figura a seguir.

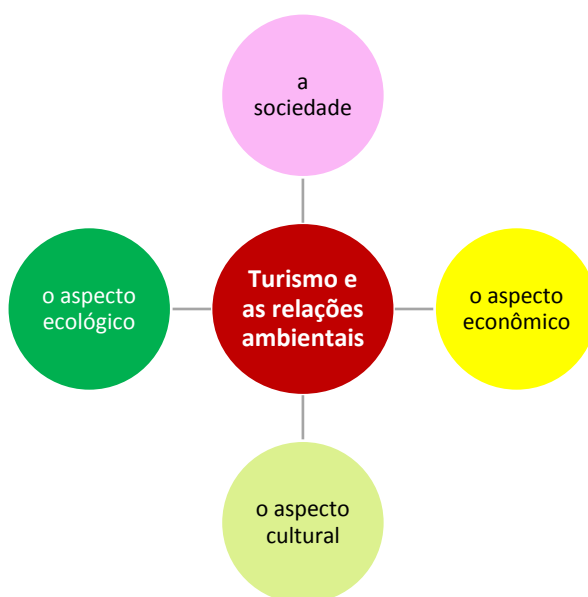


Figura 1- SISTUR ⁸ - Crescimento em função de inúmeras variáveis. Adaptado do livro *Análise Estrutural do Turismo*, p. 48

Conforme pode ser percebido, há uma inter-relação ambiental do Turismo “entre produção e serviços, em cuja composição integram-se uma prática social com base cultural, com herança histórica, a um meio ambiente diverso, cartografia, relações sociais de hospitalidade, troca de informações interculturais” (MOESCH, 2002, p. 9), o que circunscreve o Turismo, conforme temos demonstrado, em um campo teórico razoavelmente amplo.

O planejamento turístico, sob o olhar das relações ambientais, culturais e sociais, integra-se a outros processos de planejamento mais amplos (como políticas públicas voltadas para o investimento no campo) de maneira a promover o desenvolvimento econômico, social, cultural e ambiental para o local ou região.

Como não é apenas o aspecto econômico que envolve o Turismo, é preciso esforço de uma argumentação sistemática dessa realidade, para que se possa pensar nas séries importantes “de inter-relações humanas que derivam do comportamento consumidor-turista com os grupos de habitantes do local visitado, enfim, todo o complicado processo de identificação do turista com o grupo ideal ou efetivo que determina a escolha da localidade de destino”, (MOESCH, 2002, p.13). Em uma perspectiva ambiental, que reflete sobre o local, o social, principalmente como relações interculturais daquele que visita e do que recebe o

⁸ Beni, 2003, considera que o SISTUR é um conjunto de partes que interagem de modo a atingir determinado fim, de acordo com um plano ou princípio; ou conjunto de procedimentos, doutrinas, ideias ou princípios, logicamente ordenados e coesos com intenção de descrever, explicar ou dirigir o funcionamento de um todo. 2003, p. 23

visitante, sob o desenvolvimento regional, pode-se considerar como parte desse planejamento a *segmentação turística*.

1.3 Compreensões acerca da segmentação turística

Como temos observado, o Turismo é caracterizado por diversos autores como atividade que possibilita o deslocamento, a viagem, o encontro com a natureza, com o diferente e/ou o exótico. Para a sua manutenção faz-se necessário o planejamento turístico, que envolve aspectos da segmentação, ou seja, da divisão do Turismo em áreas que são distintas e, ao mesmo tempo, integram-se para a construção do fenômeno turístico. Nesse caso, a segmentação vem para contribuir com o planejamento, uma vez que são estabelecidos, a partir dos elementos de identidade local, as características e variáveis da demanda, oferta e os segmentos turísticos.

A figura a seguir apresenta um modelo de planejamento turístico, conforme as características do serviço turístico ofertado ao viajante.

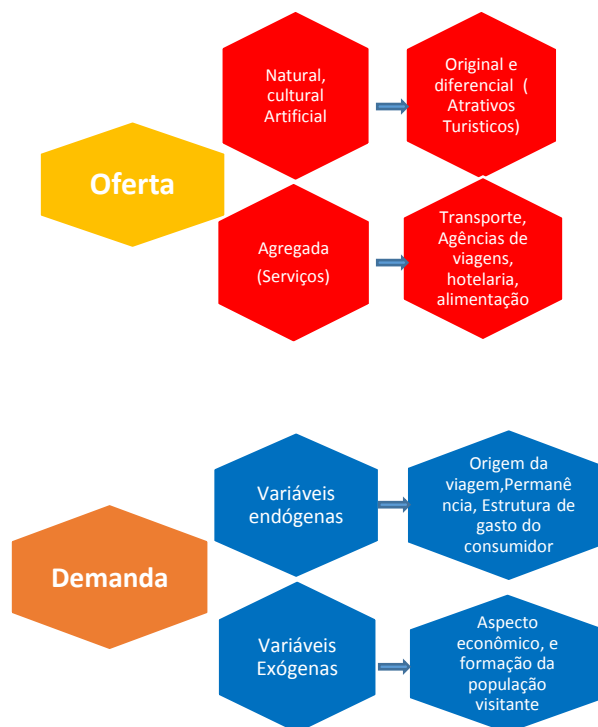


Figura 2- Oferta e Demanda do Turismo: planejamento turístico – Adaptado do livro Análise Estrutural do Turismo, p. 40.

O conhecimento da demanda é fundamental no planejamento turístico. A análise da demanda e de suas correlações com a oferta turística implica o conhecimento de sua estrutura, sua evolução e suas tendências futuras. A demanda é a quantidade de bens e serviços que os turistas estão dispostos a adquirir por determinado tempo e valor.

A oferta é a quantidade de mercadoria e serviços que entra no mercado consumidor por determinado valor. Por meio do levantamento da oferta, a segmentação estabelece os tipos de Turismo⁹, passíveis de existir e conviver com o espaço e a comunidade local.

A prática do planejamento turístico e a política de acréscimo da atividade turística abrange uma fatia da sociedade, como sujeitos do local, a iniciativa privada e poder público. A oferta e a demanda do local resultam na construção da categoria do atrativo turístico, que é o objeto, cultura ou sujeitos que se tornam atrações para os visitantes. Assim, o produto turístico pode ser também uma fabricação planejada e analisada à luz da demanda e oferta de determinados serviços turísticos em uma região.

Os tipos de Turismo serão definidos pelos atrativos turísticos, que são considerados componentes da oferta, como, por exemplo, a existência, em determinado local, da predominância de fauna, flora, neve, gelo, cachoeiras, águas termais, praias e os derivados de movimentos das placas tectônicas como vulcões, geológicos, erosão, seca etc. São também atrativos turísticos aqueles originários da ação humana, como construções arquitetônicas, festas culturais, religiosas, datas comemorativas, tradições, folclore, etc.

Todas essas transformações da paisagem são consideradas ingredientes para o planejamento turístico. Atrelado a esse planejamento estão os equipamentos e serviços de transportes, alojamento, alimentação, lazer, saúde, segurança, ou seja, infraestrutura de bens e serviços que permitem ao visitante, na condição de consumidor do turismo, conhecer o lugar e retornar para sua residência, satisfeito com as férias realizadas.

Como é possível perceber, o campo do Turismo possui relação muito próxima com o mercado consumidor, em específico o mercado de consumo de viagens e se apresenta em sua heterogeneidade, pois não existe um campo do Turismo, mas vários, que remetem aos saberes específicos ou integrados que são definidos principalmente pelo meio no qual cada atividade irá se desenvolver.

⁹ Tipos de Turismo: Turismo Cultural, Rural, Ecoturismo, Turismo de Aventura, Turismo de Pesca, Turismo de Natureza, Turismo de Negócios, Turismo de Eventos.

Contudo, é importante destacar que pensar a infraestrutura de bens e serviços de comunicação, limpeza, segurança, hospedagem, saúde, tendo em vista apenas o olhar do turista, é deixar de considerar que o nativo também faz parte da oferta turística, e precisa ter serviços que o atendam, além do atendimento dado ao turista, já que é ele quem permanecerá no espaço e também aquele que será o maior responsável pela proteção e cuidado do local. Por fim, o Turismo envolve não só a oferta de bens e serviços a quem visita um espaço turístico, mas àqueles que fixam moradia nesses espaços.

Nas dimensões dessa Tese, nosso foco será a análise do profissional que forma o profissional do Turismo, ou seja, o professor universitário dos cursos de Turismo a distância. Apesar disso, é importante o conhecimento do campo turístico, pois é ele que direciona o foco na formação dada pelo professor universitário.

1.3 Dimensões complexas do fenômeno turístico e seus reflexos sobre seus profissionais: exploração, preservação e manutenção da atividade turística

Conforme já vimos, o ser humano não nasceu turista, o conceito de Turismo é uma construção histórica e social e está relacionado à uma articulação entre culturas locais e mundiais, por meio de deslocamentos cuja finalidade é conhecer a cultura do outro visitado.

Apesar de sua ampla apropriação no sistema capitalista, desde a Grécia Antiga observam-se movimentos de deslocamento de sujeitos para a busca de lazer, de descanso entre tempos de trabalho. De acordo com Youell (2002, p.18-20), os romanos propuseram uma abordagem intencional ao uso do tempo de lazer, em oposição à abordagem estética dos gregos a esse assunto. Os engenheiros romanos construíram instalações públicas de lazer para a maioria das populações urbanas, cuja recreação era o condicionamento físico e a preparação para a guerra. Além disso, a extensa rede de estradas romanas permitia a viagem para negócios e conhecimento acerca de culturas distintas pertencentes ao Império Romano.

Não queremos, no escopo desta pesquisa, traçar todo um histórico sobre o Turismo, mas demonstrar que se trata de uma área cujas discussões datam da Idade Antiga e, portanto, possui um respaldo acerca de sua constituição como campo do conhecimento.

No sistema capitalista, sobretudo após a sua consolidação por meio da Revolução Industrial, observa-se a constituição de dias especiais, de feriados, no qual o trabalho é

interrompido para o descanso e o lazer de uma massa populacional. Tais pausas são constituídas por diversos fatores, dentre eles a necessidade de reposição de energias da classe trabalhadora, no intuito de manter a própria produtividade do sistema.

O Turismo envolve a curiosidade humana pelo desconhecido, a apropriação do tempo livre, do ócio (em oposição ao negócio – ou negação do ócio) e a constituição de discursos acerca da apropriação de serviços e produtos com vistas a construir um estilo de vida marcado pela memória do deslocamento.

É comum afirmar-se que o Turismo é, essencialmente, um elemento de cultura. Mas, conforme este fenômeno socioeconômico desenvolve-se e transforma-se, deve-se notar que essa cultura revela, também, uma progressiva tendência para não permanecer individualmente enclausurada como um objeto “per se”. Ele está evoluindo como instrumento veiculante de ideias transmitidas e retransmitidas vezes sem conta e que sua essência é positivamente evolucionista e, em muitos aspectos, revolucionária. (HOLANDA, 1982, p. 4).

As pessoas buscam as férias interessadas no repouso que lhe trará, mas segundo Joseph Krippendorff (2001, p. 13), “as férias e o lazer provocam um estresse considerável. Vários médicos estudaram esta questão e constataram que a grande maioria das ‘pessoas em férias normais’, não voltam para casa relaxada e repousada, mas tensa, nervosa e distraída”. Para além deste tipo de Turismo, existem também outras formas, que podem ser ligadas a negócios ou mesmo visitas a amigos. Apesar da visita, do deslocamento ser o grande foco do Turismo, ele envolve, conforme temos discutido até o momento, a compreensão de diferentes setores, como a administração e gestão (dos negócios e mesmo da viagem elaborada pelo turista), a gastronomia (seja por quem aprecia ou por quem a prepara), a cultura (que passa pela preservação do patrimônio), até mesmo a construção de significados e de importância histórica que serve de discursos de convencimento à visita do turista.

O ser humano associa uma multidão de desejos e anseios à ideia de suas férias - o que o satisfaz e o que desagrada – os locais, a alimentação, o tempo e as diversões. Mas muitas pessoas se sentem satisfeitas pela simples razão de não precisar trabalhar. O trabalho, considerado elemento central da sociedade humana acaba sendo visto como obrigação e necessidade de sobrevivência.

Assim, o grande êxodo das massas - características da nossa época - e as consequências das condições geradas pelo desenvolvimento da sociedade industrial, resulta nas forças produtivas, que segundo, Marx citado por Oliveira e Quintaneiro (1995, p.71), são

o resultado da energia prática dos homens, mas essa mesma energia está determinada pelas condições em que os homens se encontram colocados, pelas forças produtivas já adquiridas.

A frase nos impulsiona a afirmar que o homem é o propulsor de tudo que acontece na história, a força do seu trabalho faz a sociedade desenvolver-se e faz com que entendamos a negatividade do trabalho – as forças produtivas adquiridas são as mesmas do sistema capitalista, ou seja, relações de dominação.

Enquanto não existirem condições de tempo livre para a prática do Turismo, em síntese - o lazer (de fato), o homem continuará prendendo-se apenas na prática produtiva do trabalho e não realizando algo para si nem para a sociedade. Mas, mesmo o Turismo dentro das condições capitalistas não pode se configurar como um “lazer de fato”, mas como uma pausa obrigatória, formalizada, determinada pela própria dinâmica do trabalho, que acaba por se configurar por sua negação ou como momento de desconexão com a realidade opressora do trabalho capitalista.

A própria organização das forças produtivas do capitalismo levou à alienação em decorrência da divisão do trabalho. O emprego do tempo livre, com a condição de decidir sobre o que fazer, foi modificado para reproduzir as necessidades programadas e orientadas para a produtividade e consumo.

Dessa forma, não é raro a experiência turística envolver situações semelhantes ao cotidiano do trabalho e do lar, como visitas orientadas ao consumo, direcionamento e determinação temporal da visita turística etc. Geralmente o entendimento que prevalece do que seja Turismo é atropelado pela multiplicidade de interpretações, embora prevaleçam as visões econômicas e técnicas.

O Turismo gera impactos culturais, sociais e ecológicos como qualquer outra atividade humana não planejada. Transforma paisagens e culturas em mercadorias, apropria lugares por meio do capital, exclui grande parte da população, principalmente a de menor poder aquisitivo, do processo turístico. Como exemplo, pode-se citar Meneses (2004, p.28) que discorre sobre os antigos residentes do centro da cidade de Tiradentes, que, em sua maioria, não vivem mais no local devido ao amplo processo de arrendamento promovido por empresários paulistas ou donos de imobiliárias.

Alguns anos atrás, a indústria do Turismo era vista como um projeto em expansão que poderia dar certo. O resultado disso é um Turismo visto hoje como um mercado promissor pelas agências de viagem, empresas aéreas, hotéis etc. O capitalismo influi cada vez mais nesse

mercado consumidor e muitas vezes não respeita sua população local: as áreas ecológicas do local acabam sendo devastadas, mesmo sabendo que a natureza leva anos para recompor-se.

O mercado turístico não é apenas isto - há organizações que promovem projetos de desenvolvimento de um Turismo sustentável. Recentemente tem-se acentuado o interesse de instituições, universidades, associações e movimentos alternativos em rever o sentido do Turismo (PAIVA, 1999).

Para Krippendorf (In: OLIVEIRA, 2002, p. 45) “o mundo do lazer e Turismo, sob todos os aspectos, não constitui um mundo à parte, que obedece a leis próprias. Ele é consequência e, simultaneamente, componente do sistema social, econômico e cultural do mundo contemporâneo”. O Turismo emerge também como possibilidade de resposta a crises econômicas de determinados setores. Face ao desenvolvimento industrial e microeletrônico, que se dá, sobretudo, nas regiões urbanas, observamos uma crise do campo que, nas últimas décadas, fez movimentar a população brasileira no sentido de buscar respostas para a sua sobrevivência em espaços diferentes do rural.

No mundo em que vivemos, diante das profundas transformações sociais e espaciais, decorrentes dos processos de globalização e de reestruturação produtiva que têm assinalado a atual fase do capitalismo mundial, as transformações no campo têm sido submetidas a ajustes de toda ordem, tanto no âmbito do Estado como no segmento privado da economia, nas suas mais diversas esferas: produtiva, financeira, comercial e em diferentes dimensões: social, organizacional, política, cultural.

As dificuldades e desafios associados a esses processos dificilmente podem ser minimizados, especialmente diante dos déficits sociais (de renda, educacionais e emprego, em especial) historicamente acumulados nos países de economia periférica, que têm sido agravados pelo desemprego estrutural, a intensificação e a precarização que assinalam o emprego e a concentração de renda que têm marcado o capitalismo globalizado a que vem se agregar a redução da intervenção do Estado no que se refere à proteção do social.

Diante disso, diversas localidades, em específico o meio rural, têm sido desafiadas a buscar soluções, estratégicas ou emergenciais, para sobreviver a essa economia globalizada como destacam Silva e Del Grossi (1997). Para esses autores, as atividades agrícolas tradicionais já não respondem pela manutenção do nível de emprego no meio rural e destacam que, nas duas últimas décadas, o meio rural brasileiro vem registrando um aumento de atividades não agrícolas que até pouco tempo eram consideradas marginais, devido a pequena

importância na geração de renda. Essas atividades passaram a integrar verdadeiras cadeias produtivas, envolvendo agroindústrias, serviços, comunicações e o Turismo rural, como uma atividade indutora do crescimento de ocupações não agrícolas no meio rural.

Dessa forma, em face da necessidade de complementar sua renda no campo, o morador rural acaba oportunizando outras formas de lazer para o morador urbano, graças à ampla base de recursos naturais que essas propriedades rurais possuem como: paisagens bucólicas, rios, matas, cachoeiras, climas, culturas diversas. Esses elementos permitem aos visitantes urbanos a sensação de tranquilidade, harmonia e ar puro, ou seja, uma realidade quase impossível de se encontrar em um local urbano, cujas ofertas de lazer encontram-se saturadas e/ou lotadas como praias, parques, jardins, praças etc.

Cavaco (1996) procura descrever essa sensação em seu texto, quando trata do modo de vida urbano. Para o autor, o turista urbano é considerado um sujeito estressado, pois sua vida é dedicada ao trabalho, ao enfrentamento do tráfego urbano, a poluição sonora, visual, ao calor. Tais rotinas urbanas acabam por provocar sensações de cansaço e correria que, em inúmeras vezes, levam esse sujeito a buscar outros locais que o possibilitem o contato maior com a natureza.

Os moradores urbanos fogem dos ambientes de cimento e da poluição química e escolhem as cores, os cheiros e os sons de outras paisagens e as histórias de outra gente com os seus valores, cultura e experiência de vida e a gente simples, humilde espontânea, acolhedora, atenta, disponível, com outro tempo e outros ritmos. (CAVACO, 1996, p. 111)

Tendo em vista a angústia do morador urbano em buscar outros locais de lazer e diante da necessidade do morador rural em acrescentar outras atividades econômicas como forma de manter-se no campo e também obter melhor qualidade de vida.

Ao discorrer sobre a caracterização do fenômeno turístico como constituído essencialmente de deslocamento ou movimento voluntário das pessoas, Pires (1996, p.162), afirma que o Turismo pode ser concebido como uma *experiência geográfica* na qual a *paisagem* se constitui num elemento essencial (grifo do autor). O autor, nessa afirmativa, aponta como elemento de grande importância no movimento turístico a paisagem constituinte dos locais visitados, que levam as pessoas a se deslocarem.

Ou seja, conforme temos salientado ao longo deste capítulo, a formação do turismólogo envolve uma conjunção de áreas e problemas que delineiam o perfil do professor universitário do curso de Turismo. Por um lado, ele guarda uma certa generalização, devido à vastidão do campo, mas por outro, o Turismo se configura como um campo teórico com

objeto próprio que é, essencialmente, o deslocamento para a obtenção de uma experiência cultural, geográfica, histórica e de lazer.

A formação do profissional de Turismo, como pode ser observado, envolve uma docência singular do professor de Turismo, uma vez que ele é responsável por produção científica sobre o assunto, mas também é responsável por conhecer o campo empírico da área, ou seja, há uma inter-relação entre mercado e produção científica de diferentes campos do conhecimento que envolvem uma interdisciplinaridade característica e necessária à formação em Turismo.

Mesmo os professores sendo formados em campos diversos de conhecimento, o aspecto qualitativo do ensino, enquanto professores formadores de profissionais em Turismo, consiste em atividades pedagógicas relacionadas ao curso de Turismo.

Trigo (2001), em sua obra “Turismo: como aprender, como ensinar”, procurou reunir profissionais que se interessam pela educação em Turismo, em geral foram levantados 30 especialistas para comentar 24 disciplinas ou atividades pedagógicas relacionadas ao curso de Turismo.

No tópico dedicado às disciplinas bases, é possível identificar estudo entre Turismo e Filosofia, Geografia e Turismo, História e Turismo, Meio ambiente e Turismo, Metodologia Científica e Turismo, administração e Turismo. Isso ocorre, devido ao fato de se esperar que, além desses campos de atuação, o profissional em turismo, ao longo da sua formação, possa ser capaz de construir formação mínima sobre as disciplinas voltadas para o campo da História da Arte, da Geografia, da Administração.

TRIGO (2001, p. 9).

Para o desenvolvimento desse trabalho, é apresentado um roteiro com considerações específicas sobre uma determinada disciplina, sua relação com o turismo, como ela pode ser ministrada, seu conteúdo básico, bibliografia e algumas reflexões sobre como se enquadra no contexto maior do turismo. São propostas abertas que podem ser ampliadas ou adaptadas à região geoeducacional, à instituição e aos alunos dos mais variados lugares e segmentos do Brasil

Dessa forma, espera-se que o profissional formado em Turismo adquira conhecimentos e habilidades para planejar o turismo, tendo em vista o aspecto, histórico, cultural, social, geográfico e sustentável economicamente.

A partir do domínio dessas habilidades educativas, o profissional formado em Turismo, é capaz de conquistar um campo de atuação diferenciado, no qual poderá ser

acionado a contribuir com órgãos público, (prefeituras, estado, federação) no planejamento turístico sustentável da cidade, município, região etc.

De acordo com Andrade *et all* (2005), a melhoria da qualidade de vida de toda a população deve ser prioritária em uma localidade turística, tornando a paisagem mais aprazível aos turistas e mais saudável e harmoniosa a seus habitantes, como cita Yázigi (2002, p. 134), “a paisagem interessa antes a seus próprios habitantes e que só numa relação de estima deles com ela é que despertará o interesse de transeuntes, visitantes e turistas”. A boa relação da população com o espaço que ocupa pode motivá-la a compreender a necessidade de conservar suas características naturais e construídas, evitando sua degradação.

Murta e Goodey (2002, p.45) acreditam que uma boa tarefa conjunta para os órgãos de preservação e de turismo é envolver os moradores, desde o início, no levantamento do inventário cultural e turístico de suas localidades, proporcionando-lhes um canal de expressão para os vários sentidos que atribuem ao seu patrimônio.

Essas mesmas autoras afirmam ser necessário dar um canal de expressão para que as várias vozes da comunidade interpretem seu patrimônio e enriqueçam a interpretação e a experiência vivenciada do visitante, possibilitando a valorização do espaço.

É interessante observar que, além de conhecer o seu campo de formação de estudo, o profissional professor atuante nos cursos de Turismo precisa ampliar, redimensionar, recriar competências de docência também nessa área.

Durante a sua formação, se esse profissional tem acesso ao conhecimento produzido enquanto verdade absoluta, com fim em si mesmo, acaba não construindo relação com o ensino adquirido.

Tendo em vista um ensino no campo de turismo que permita acesso ao conhecimento produzido, enquanto processo de reflexão e produção do conhecimento, podemos considerar dois momentos. No primeiro, o professor é aquele detém e que transmite o conhecimento científico dogmático sistematizado. O aluno, por sua vez, é visto como aquele que adquire um conhecimento importante, pois trata-se de um conhecimento científico. No segundo momento, temos que o professor é aquele que orienta o aluno de maneira a propiciar-lhe condições de sistematizar o conhecimento científico por meio de reflexões sobre estudos de caso, situação problemas, com graus de dificuldades que permitam ao aluno alcançar níveis superiores de ensino.

E, nessa lógica, à relevância científica vem juntar-se a relevância pragmática, uma vez que o aluno, sendo desafiado, acaba conseguindo avaliar melhor o seu próprio grau de desenvolvimento diante do conteúdo ensinado. Ao refletir sobre a relação entre o conhecimento científico e os recursos e as atividades propostas e os objetivos estabelecidos pelo professor, o aluno acaba sendo desafiado a desenvolver outro elemento: a autonomia para resolução de problemas.

Nessa acepção, ensinar incide em orientação pedagógica para a aprendizagem, que consiste por sua vez em um desenvolvimento do comportamento investigativo do aluno. Que a partir do assentamento dos conhecimentos básicos, em face aos problemas propostos, o aluno é colocado em constante questionamento. Com isso, o ensino, o conhecimento científico e o didático pedagógico acabam fundindo-se tornando um só e possivelmente ocorrendo a produção de conhecimentos científicos novos ou reelaborados.

Inversamente ao ensino dogmático, recorrente, conservante, o ensino com base científica é inscrito numa outra epistemologia da aprendizagem, é inscrito numa atitude criativa, inovadora e, por isso, possibilita a ampliação do capital intelectual, político do estudante enquanto aprendiz e habitante da cidade.

Conforme pode ser percebido, no campo do turismo há mais similaridades do que parece à primeira vista, entre os geógrafos, os historiadores, os antropólogos e sociólogos, isso ocorre porque ele versa sobre as relações entre sociedade, e o meio na qual ela se insere¹⁰. Claval (2001, p. 46), afirma que “o que é fundamental para os geógrafos de inspiração humanista ou radical não é a distribuição espacial dos fatos sociais, mas a maneira como as pessoas vivem nos lugares x’ onde residem ou os que visitam, deles extraindo uma experiência”.

Assim, infere-se que essa interação sociedade/natureza indique situações que nos levam a considerar que as inter-relações entre as áreas e o Turismo são íntimas e profundas, e investigações a esse respeito fazem-se necessárias. Assim, espera-se que o profissional formado em Turismo tenha competências e habilidades para exercer a profissão de turismólogo, seja no meio urbano, seja no meio rural.

¹⁰ Em nosso levantamento bibliográfico preliminar, encontramos os autores Berque (1995,1998), Claval (2001), Duncan (2003), Cosgrove (1998), McDowell (1996), Platt (1996), dentre outros, apontam como objetivo comum entre esses pesquisadores, que postulam a cooperação entre a geografia cultural humanista e a geografia social marxista, na qual a cultura reflete e condiciona a diversidade da organização espacial e sua dinâmica, a dimensão cultural torna-se necessária para a compreensão dos sujeitos que ocupam o mundo.

Afinal, com essa formação espera-se que esse profissional em Turismo, conheça fundamentos do campo da administração, de maneira a desempenhar atividades de gerência ou treinamento de recursos humanos nas áreas de hospedagem, alimentação, eventos, entretenimento e outras empresas com atividades semelhantes. No campo da Geografia, que ele seja capaz de investigar uma multiplicidade de temas relacionados à ocupação do espaço a partir da cultura popular, do folclore, da etnia, da religião, da paisagem, do lugar, assim destaca McDowell (1996, p.159), “seu foco inclui a investigação da cultura material, dos costumes sociais e significados simbólicos, abordados a partir de uma série de perspectivas teóricas”.

No campo da História, espera-se que esse profissional formado em Turismo conheça fundamentos das Artes como patrimônio artístico cultural tendo em vista as artes visuais (vídeo, imagens, artes plásticas, pinturas, etc.), da história da cultura das artes e da cultura popular no Brasil e no mundo, e dos espaços construídos para divulgação e preservação de, museus, galerias, teatros, acervos e suas influências nos empreendimentos turísticos culturais.

O campo de atuação do Turismólogo é amplo e se volta para as instituições privadas, redes hoteleiras, alimentos, bebidas, planejamento, assessoria turística, promoção de eventos, transporte turístico, congressos, feiras, exposições, entre outras esferas, conforme visto anteriormente, mas também pode se estender pelos órgãos públicos, como prefeituras e secretarias de Turismo, docência em Turismo, facultando ao profissional o acesso a uma vaga em uma dessas repartições, por meio de concurso público dentre outras formas.

Isso é possível, uma vez que o saber científico transformado em fazer pedagógico prepara o estudante para uma constante descoberta, tendo em vista o burilamento de habilidades como a observação, a análise da realidade, a criação de hipótese explicativa para justificar ou explicar determinada situação ou problema.

Percebe-se, portanto, um amplo movimento, aparentemente contraditório, na formação do turismólogo, que é o envolvimento com um campo tipicamente capitalista, no qual a exploração da atividade turística é amplificada de maneira a trazer retornos financeiros cada vez maiores e em menor tempo. Entretanto, ao mesmo tempo, essa atividade envolve a preservação da cultura e da natureza e a compreensão da complexidade do fenômeno que se torna turístico, o olhar sobre o outro, sobre aquele que mora na localidade explorada turisticamente. Ou seja, há um conjunto de sensibilidades necessárias à formação do

turismólogo, assim como uma dimensão educacional voltada para a preservação do fenômeno turístico como, também, da atividade de manutenção da atividade turística.

1.4 Curso de Turismo: condições atuais de funcionamento na educação presencial e a distância

A formação do turismólogo está ligada a discussões e práticas inter-relacionadas a aspectos como a análise e a delimitação das especificidades da formação em Turismo.

Considera-se a epistemologia da área do Turismo e da Educação em Turismo fundamentais para identificar o perfil do profissional professor que atua nos cursos de Turismo. Emergem questões que orientam pela reflexão se esse docente universitário envolveu-se, em algum momento da sua formação em nível de pós-graduação, com o campo da educação em Turismo.

Essas questões justificam-se porque o campo do Turismo ainda carece de estudos que compreendam os aspectos didático-pedagógicos que envolvem a sua formação e também porque nos últimos anos houve um processo de ampliação da oferta da EaD em diferentes áreas, dentre as quais se destaca o Turismo. Entretanto, as dimensões sociais aplicadas do Turismo demonstram a necessidade de consolidação do campo, principalmente em uma perspectiva política na qual a EaD tem-se ampliado significativamente, sem que seja possível compreender o fenômeno educativo na modalidade presencial na formação em Turismo.

Por Educação a Distância, estamos considerando o conceito definido no artigo 1º, disposto no Decreto nº 5622 de 2005, que estabelece a EaD como um processo de ensino e aprendizagem na qual estudantes e professores desenvolvem atividades pedagógicas em tempos e/ou espaços diferentes, mediados por tecnologias de informação e comunicação (digitais e analógicas).

A formação do profissional em Turismo em nível superior no Brasil é recente, isso ocorre devido o curso de Turismo ter começado a existir de fato a partir do parecer CFE nº35/71 pelo Ministério da Educação, em 28/01/1971, cujo relator do processo foi Roberto Siqueira Santos do Conselho Federal de Educação, que aprovou e fixou o conteúdo e o tempo mínimo de duração de um graduado em um curso superior de Turismo, com disciplinas de diferentes áreas como: Sociologia, História do Brasil, Geografia do Brasil, História da Cultura, Estudos Brasileiros, Introdução à Administração, Noções de Direito, Técnica

Publicitária e Planejamento e Organização do Turismo, constituindo-se, portanto, em um curso marcadamente generalista.

A regulamentação do currículo mínimo e a criação do curso de Turismo em nível superior tornaram-se necessárias devido ao crescimento que a atividade turística apresentava na década de 1970. Podemos destacar a institucionalização do Turismo no Brasil com a criação de Empresa Brasileira de Turismo – EMBRATUR¹¹, em 1966 no período do regime militar brasileiro, no qual a mobilidade, o lazer não eram assuntos principais da pauta governamental, dado o próprio caráter político do regime. (MATIAS 2002, p. 03).

O primeiro curso de Turismo surgiu com a criação da Faculdade de Turismo Morumbi, atualmente conhecida como Faculdade Anhembí-Morumbi, localizada na cidade de São Paulo. “Seu foco era a formação educacional de ordem profissionalizante, no intuito de atender às necessidades mais imediatas do mercado, o qual demandava por profissionais treinados para desempenhar funções de produção em série padronizada” (MATIAS, 2005, p. 214). Isso fez com que o curso de Turismo, desde a sua criação, sofresse algumas críticas e preconceitos de outros campos acadêmicos, pois o graduado em Turismo era considerado um “mero executor de tarefas”, sem formação científica para desenvolver trabalhos de cunho mais reflexivo e analítico.

A partir da década de 1970 e da criação dos primeiros cursos de bacharelado, o ensino superior de Turismo no Brasil começou a ser pensado como uma atividade necessária para a formação de pessoas para trabalharem na área de prestação de serviços, no intuito de organizar, operacionalizar e refletir criticamente sobre a atividade turística do país, no campo das viagens nacionais e internacionais, no planejamento de setores hoteleiros, congressos, eventos e estruturas públicas para a receptividade do turista.

Destaca-se que no ano de 1976, devido ao grande número de universidades ofertantes do curso de Bacharelado em Turismo, o MEC (Ministério da Educação) acabou designando a USP e não a Faculdade Anhembí Morumbi como parâmetro curricular para os novos cursos de Turismo. Apesar de a Faculdade Morumbi ter sido a precursora, seu projeto pedagógico tinha como foco o mercado de trabalho, enquanto que na USP o foco era uma formação mais ampla, voltada também para a pesquisa.

¹¹ EMBRATUR: é a autarquia especial do Ministério do Turismo responsável pela execução da Política Nacional de Turismo no que diz respeito a promoção, marketing e apoio à comercialização dos destinos, serviços e produtos turísticos no mercado internacional. Fonte: Adaptado de www.embratur.gov.br. Consultado em dezembro de 2014.

Essa separação acabou contribuindo para que houvesse a constituição de cursos que mostrassem uma espécie de cisão entre a formação voltada para o mercado e a formação para a pesquisa. Os cursos no Rio de Janeiro e Minas Gerais, seguiam o modelo de Faculdade Anhembi Morumbi, enquanto a PUC-SP seguia o modelo da USP. Foi assim que nasceram os cursos e se difundiram em todo o país. (NETTO, 2005, p.860).

No entanto se faz necessário compreender que consideramos para nossa pesquisa o conceito de Turismo voltado para o campo da docência e para o campo social, econômico, pois embora alguns leigos vejam o Turismo apenas como a indústria de viagens de lazer, trata-se de algo mais complexo do que meramente um simples negócio. Essa compreensão mais ampla sobre o campo do Turismo e o processo de formação do profissional em Turismo vai ao encontro do nosso objeto de pesquisa.

A ampliação no número de cursos de Turismo tem-se tornado uma realidade e consequentemente gerado uma necessidade de docentes para trabalharem nestes cursos, o que envolve diretamente a formação de professores universitários para atuarem neste campo.

Dados do e-MEC evidenciam que, no princípio do ano de 2002, foram contabilizados 425 cursos de bacharéis e tecnólogos em Turismo e hotelaria, já em 2012, esse número alcançou 484 cursos, distribuídos por modalidade e nível conforme tabela seguinte:

Cursos de Turismo presencial em atividade no Brasil	Cursos de Turismo a distância no Brasil (total)	Curso de Turismo a distância no Brasil (instituições públicas)
484 ¹²	13 ¹³	2 Licenciaturas 3 Tecnólogo.

Tabela 1 - Dados sobre o curso de Turismo. Fonte: Ministério da Educação – e-MEC- Sistema de Regulação do Ensino Superior consultado em 8/2012.

1.5 A formação do professor universitário em Turismo: composição teórica inicial

Os docentes lidam com o humano, que envolve pensar na diversidade, na dificuldade em se estabelecer trajetórias e planejamentos fixos, rígidos. Por outro lado, envolve uma dimensão ética e estética, na qual a formação passa, necessariamente, pela aprendizagem de um conjunto de conteúdos que configuram, para o aprendiz, a referência para o ser

¹² Inclui os cursos tecnólogo, bacharelado e licenciatura.

¹³ Inclui os cursos de tecnólogo, bacharelado e licenciatura e o curso do cefet/RJ não identificado no E-mec, nem na UAB.

profissional e é aquilo que define a sua formação em nível superior como consolidada, sob o risco, conforme afirma Oliveira (2010), das práticas pedagógicas levarem em consideração o ser e suas diferenças e se esquecer do conteúdo que faz este ser como sujeito que se incorpora a uma sociedade complexa, capitalista e tecnológica.

Aliada à ausência de concepção de prática pedagógica, observa-se ainda um processo de transformação extremamente veloz na sociedade, que tem reflexo direto na Universidade, por meio do desenvolvimento de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC). Essas tecnologias serão tratadas em um capítulo específico, inclusive a sua dimensão conceitual. Entretanto, é importante problematizar como o seu desenvolvimento retira o eixo central da escola na formação dos estudantes e o coloca em concorrência com outros campos, outras tecnologias, outros espaços educativos não sistematizados.

Setton (2002, p. 109) considera que estamos na contemporaneidade e essa, por sua vez, “caracteriza-se por ser uma era em que a produção de bens culturais e a circularidade da informação, ocupa um papel de destaque na formação moral, psicológica e cognitiva do homem”. A prática do docente do ensino superior em Turismo precisa primar, necessariamente, por reflexões sobre as mudanças advindas de sua práxis, e das transformações tecnológicas recentes. Tardif (2002, p. 128) propõe uma pedagogia que priorize a “tecnologia da interação humana, colocando em evidência, ao mesmo tempo, a questão das dimensões epistemológicas e éticas”.

Ou seja, observamos que a área de formação de professores em Turismo é um campo de pesquisa que, por um lado, apresenta-se como aberto aos pesquisadores interessados em contribuir para o aprimoramento das discussões, mas, por outro lado, incorre em se envolver com um processo de transitoriedade extremo, que envolve uma grande dificuldade em se construir um campo teórico de formação de professores universitários em um contexto de transformações tecnológicas exacerbado.

O conhecimento teórico e prático é parte essencial no processo de formação em Turismo presencial e várias exigências são feitas pelas universidades, no intuito de formar o profissional com competência teórica e profissional. Essas orientações, muitas vezes, estão presentes no projeto político pedagógico do curso e na organização de atividades extracurriculares, que se apresentam como espaços de confrontação da teoria com a prática.

Observamos, portanto, que apesar de lacunar, ainda é possível discorrer acerca do funcionamento dos cursos superiores em Turismo presenciais. Entretanto, quando

direcionamos nosso olhar para a modalidade de educação a distância, a situação complica-se significativamente, pois trata-se de um campo em que tais discussões, independente da área do conhecimento, são ainda lacunares.

A formação para o exercício da docência tem sido vista como algo secundário, desde o início de implementação de uma legislação nacional para o ensino superior. Contudo, a atividade de construção de uma docência e de um perfil professoral está vinculada a um impulso que direciona o ato de ensinar, em sentido geral, ao que Bolzan (1996) chama de três momentos de ensino, que estão interligados.

O primeiro momento é marcado *pela compreensão que o docente necessita ter da tarefa educativa a ser realizada*. O segundo momento *exige a definição das ações e operações necessárias para realizá-la*. E o terceiro momento, *por sua vez, consiste na capacidade de autorregulação da tarefa*, permitindo assim que o professor refaça caminhos a partir da avaliação da sua ação docente. Observa-se que, nesses três momentos, o professor é levado a refletir sobre a sua prática pedagógica, conseqüentemente, permite ao mesmo compreender a necessidade de formação continuada.

No que se refere à formação do professor do ensino superior, mais especificamente, quando diz respeito às atividades vinculadas ao trabalho docente em Turismo, torna-se essencial pensá-la sob a ótica do desenvolvimento profissional. Vários estudos voltados à temática sobre formação de professores para o campo da docência em Turismo fazem parte do arcabouço teórico da Educação de modo geral. Os estudos que tratam da formação do professor universitário para o exercício da docência em Turismo são ainda lacunosos e podemos enumerar poucos autores consolidados, como Moesch (2002), Barreto (2000) e Ruschman (1997).

O Brasil carece de trabalhos tanto qualitativos quanto quantitativos sobre a prática pedagógica de professores universitários que atuam no campo de Turismo. A compreensão que se apresenta sobre esse campo é que se fala muito sobre as práticas desenvolvidas pelos profissionais que exercem o ato docente, como se a experiência fosse o suficiente para uma boa aula. Tardif (2008, p. 250) deixa claro que a prática dos profissionais deve apoiar-se em conhecimentos especializados e formalizados; esses conhecimentos devem ser adquiridos por meio de uma longa formação de alto nível; são essencialmente pragmáticos, modelados e voltados para a solução de situações problemáticas concretas; só os profissionais possuem a competência e o direito de usar seus conhecimentos; só os profissionais são capazes de avaliar

seus pares; essa avaliação pode ocorrer em cursos presenciais, mediante trabalho de campo, levantamento turístico, dentre outras práticas com o propósito de oferecer aos futuros profissionais em Turismo condições imprescindíveis para um bom desempenho profissional.

Em uma linha teórica semelhante, Gauthier (1998) também privilegia “o profissionalismo e os saberes construídos na prática, argumenta sobre a possibilidade do professor, dada a complexidade de seu trabalho, operar com base em tentativa e erro, recorrer à experiência, à tradição e ao bom senso”.

Amaral (2012, p. 154) argumenta que ao professor é permitido o uso de ensaio e erro com seus estudantes, o que denota um aspecto ético de grande importância, “pois não permitimos tais experimentações com profissionais de outros campos, como os médicos, engenheiros, advogados ou psicólogos, mas aventamos tal possibilidade para a formação docente”. Ocorre que são exatamente esses os docentes que vão atuar no ensino superior e formar os profissionais anteriormente elencados. Decorrem daí contradições e paradoxos na formação dos professores, para o exercício de profissões de nível superior.

Apesar dessas contradições, nossa escolha nessa pesquisa se deu pela análise de cursos de formação de professores de Turismo, já que eles são ofertados na modalidade de licenciatura. Portanto, espera-se que os professores que trabalham nos cursos a distância investigados tragam as sensibilidades e preocupações quanto às questões que os movem na formação dos profissionais e professores de Turismo.

Os cursos investigados, portanto, trazem consigo outras dimensões para além daquelas já apresentadas: eles formam professores de Turismo que devem incorporar todos os elementos que fazem parte da formação do turismólogo, mas com a ênfase em dimensões didáticas e pedagógicas, uma vez que esses profissionais tornar-se-ão professores de cursos técnicos e afins.

O mais interessante no trabalho é observar que, apesar de o número de cursos de Turismo na modalidade a distância ter crescido rapidamente, conforme já apontado, sobretudo pela abertura dada pela legislação, configurada no Decreto n. 5622/2005, o número de professores formados para atuarem nesta modalidade de educação ainda é reduzido e a maioria dos docentes acaba por ser aquele que atua na Educação presencial. A questão que emerge nesse problema é de que maneira esses professores têm desenvolvido seus processos de ensino, numa perspectiva que incorpore o conhecimento teórico e prático em uma modalidade a distância.

Salienta-se ainda, para a ampliação das vagas em Turismo a distância, o discurso de que a EaD pode levar formação em nível superior a estudantes distantes de centros físicos de formação. A veracidade deste argumento está relacionada também ao aspecto econômico, que é a possibilidade que esta modalidade oferece em aumentar o número de estudantes em formação e formados sem que haja investimentos na construção e manutenção de espaços físicos de formação. Ou seja, a EaD diminui custos e, dessa forma, torna-se uma modalidade interessante e importante para a ampliação do número de matriculados no ensino superior.

Observamos, por exemplo, que políticas governamentais como o sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB) têm privilegiado cada vez mais a oferta de cursos na modalidade à distância. O número de matriculados nessa modalidade aumentou exponencialmente desde 2001, saltando de pouco mais de mil alunos para mais de um milhão e cem mil alunos em 2012, ou, cerca de 20% de todos os estudantes no ensino superior matriculados, conforme dados do Censo Educacional de 2012.

Cabe salientar ainda que o baixo número de professores formados para atuarem na modalidade a distância refere-se à inexistência de exigências legais específicas para a docência universitária, ou mesmo de discussões no âmbito dos órgãos reguladores da pós-graduação, como a CAPES, a respeito de modificações nos cursos de Mestrado e Doutorado para se adequarem à nova realidade que emerge.

Conforme discutido anteriormente, observamos um problema de origem na formação do professor universitário, que é a dificuldade em definir o lugar da docência em sua formação. Na EaD, a própria modalidade emerge como desafio, duplo, neste caso, pois ela se vincula diretamente à docência que, se não foi problematizada e compreendida na educação presencial, pouco poder-se-ia dizer a respeito da educação a distância, dada a sua efemeridade como política educacional (uma vez que, como possibilidade, está presente apenas na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) nº 9394 de 1996 e é regulamentada em 2005).

Outro aspecto que chama ainda a atenção diz respeito à perspectiva futura de formação de professores universitários, uma vez que a Lei nº 13.005 de junho de 2014, que aprova o Plano Nacional da Educação (PNE) 2011-2020 apresenta como prioridade a expansão das vagas em cursos de Mestrado e Doutorado no Brasil, impulsionados, principalmente pela EaD e vinculados ao sistema UAB. Ou seja, percebe-se que a modalidade a distância e o acesso às tecnologias devem-se tornar cotidianos na universidade, não somente pelas práticas dos professores universitários, mas pelas políticas que originam a sua formação.

O desafio da EaD reporta-se às transformações tecnológicas, conforme dito anteriormente. De acordo com Freitas (2009, p. 60):

As transformações culturais, as novas condições de produção dos conhecimentos levam a novos estilos de sociedade nos quais a inteligência é o produto de relações entre pessoas e dispositivos tecnológicos. Mudam, assim, as formas de construção do conhecimento e os processos de ensino e aprendizagem. Podem influir nessas transformações culturais da contemporaneidade: a velocidade com a qual as informações circulam e são produzidas, às novas compreensões das relações de trabalho, cidadania e aprendizagem; o impacto das novas tecnologias.

Por outro lado, observamos que a EaD pode configurar-se em uma excelente oportunidade para uma reflexão sobre a formação de professores em diferentes níveis, pois ela permite aquilo que diversas pesquisas têm apontado como elemento dificultador de uma transformação nas práticas, sejam de formação, sejam as práticas de docentes formados pela universidade: a incorporação das transformações sociais e culturais no interior da escola, sobretudo aquelas oriundas das TDIC. Para Karsenti (2010, p. 343), as TDIC dão a ocasião de repensar e de deslocalizar, no tempo e no espaço, os intercâmbios entre os docentes e os estudantes, e favorecem assim a criação de novas avenidas para atividades de aprendizagem ou formação.

Ou seja, ainda que a EaD tenha em seu escopo de iniciativas a perspectiva de diminuição de custos de formação, ela se apresenta como transformadora, na medida em que desloca a escola e os cursos de formação de professores universitários para a reflexão sobre as mudanças oriundas das tecnologias e a necessidade da universidade reconhecê-las e incorporá-las nas práticas docentes, sobretudo dos profissionais de Turismo que se envolvem com essas iniciativas.

1.6 A natureza do Turismo, como área do conhecimento e a formação do docente universitário

Trabalhar com a interdisciplinaridade, no contexto da complexidade do campo do Turismo, acaba por exigir do profissional docente que atue neste campo a ser um sujeito investigativo, reflexivo, criativo, crítico, atualizado. Possuir essa compreensão da necessidade de uma formação continuada, acerca da docência e das suas práticas pedagógicas, contribui para que esse profissional tenha maior autonomia para se profissionalizar enquanto docente. Fazenda (1994, p. 57) considera que a relação estabelecida pelo professor e o estudante só é favorecida devido à comunicação, “uma vez que, a mesma é uma força criadora na medida em

que ela permite ao professor e estudante explicar, compreender e modificar a sua prática, ofertando a esses sujeitos a capacidade de compreender a si próprio, e de torná-lo um novo ser no mundo”.

A comparação que fazemos a estas ideias volta-se para o docente que trabalha de forma interdisciplinar. Uma vez que, a todo o momento, ele ensina e aprende algo com o lugar, com os colegas, com seus estudantes; e a aquisição desses saberes permite ao mesmo articular o seu conhecimento científico em conjunto com esses sujeitos, ampliando assim a sua capacidade de analisar, interpretar e reformular a sua prática enquanto docente.

O fato de o campo do Turismo trabalhar com a interdisciplinaridade contribui para a construção de um currículo diversificado e necessitado de alternativas curriculares e metodológicas inovadoras, exigindo dos profissionais docentes capacidade para o trabalho em equipe.

Devido a essa natureza interdisciplinar do Turismo, conforme entendido por Dencker (2002), torna-se necessário ao professor efetuar a síntese das teorias produzidas nas diferentes áreas do conhecimento em que é estudado, no intuito de haver uma articulação entre os campos teóricos e o fortalecimento do campo Turismo.

A docência em Turismo não se restringe apenas ao domínio de um único campo, ou de estratégias didático-pedagógicas descontextualizadas, mas da junção dos conteúdos específicos desse campo, atrelados aos outros campos do conhecimento, de maneira a estabelecer o diálogo contínuo, no intuito de instrumentalizar o professor no desempenho de sua prática pedagógica. A participação de outras áreas não pode ser vista como dificultadora da definição de um regulamento científico para o Turismo, mas sim como uma oportunidade de construção de um campo forte, com currículo repleto de teorias e práticas interdisciplinares adequadas ao seu contexto.

O docente de cursos de Turismo possui uma formação de um campo específico e, ao mesmo tempo, em campos aparentemente dispersos, pois a sua docência universitária é voltada para criar entre os estudantes condições mínimas de compreensão do campo profissional do Turismo. Entretanto, esse específico imbrica-se ao geral e aos outros campos, dada a complexidade do fenômeno turístico, uma vez que o deslocamento, que é uma das essências do Turismo, pressupõe saberes e práticas relacionadas à Geografia, à História, à Sociologia e demais áreas das ciências humanas e sociais aplicadas direta ou indiretamente vinculadas aos saberes turísticos.

Necessita-se, portanto, de um professor generalista, mas que, ao mesmo tempo, dê conta das especificidades do campo de formação disciplinar (por exemplo: gastronomia, cultura, deslocamento, gestão hoteleira etc.). Esse docente interdisciplinar, no intuito de oferecer aos seus estudantes, qualidades ímpares para construírem seu percurso profissional no espaço do saber turístico, procura no contexto da sala de aula, promover momentos de debates sobre o campo, de maneira a possibilitar aos mesmos construírem um saber interdisciplinar, relacionado ao humano, social, cultural, econômico, e político, campos esses que contribuem para a interdisciplinaridade do Turismo.

O docente do Turismo constrói diversas estratégias pedagógicas, de maneira a estabelecer uma relação do saber do estudante quanto ao campo do Turismo, saber interdisciplinar do professor, e do domínio do professor sobre o campo na perspectiva de construção de um conhecimento que subjaz a ambos de maneira a construir um processo de socialização e humanização, enquanto sujeitos do campo do Turismo.

No entanto, consideramos que para haver uma aprendizagem significativa, vislumbra-se uma necessidade de trabalhar em conjunto com os estudantes, no sentido de construírem seu percurso no espaço do saber, assessorando-os na transmissão daquele conteúdo que já dominam e auxiliando-os no processo de reflexão. Por aprendizagem significativa, consideramos aquela aprendizagem que apresenta contribuições para a formação profissional do turismólogo e do professor universitário.

Observa-se, portanto, que para os professores favorecerem os seus estudantes no desenvolvimento de diversos tipos de aprendizagem como defende Pozo (2002), será preciso trabalhar com aprendizagem de fatos (factual) a qual gera comportamento (comportamental); aprendizagem social que são modelos criados socialmente; grupo social, o qual gera meios de regularização de comportamentos como: códigos naturais, habilidades sociais, representações sociais; aprendizagem verbal e conceitual (educação formal); aprendizagem procedimental (procedimentos) e aprendizagem atitudinal e de valores.

Na construção desses saberes, espera-se que os professores dos cursos de Turismo, possam aproveitar a riqueza e complexidade do contexto que envolve sua formação inicial e, dessa forma, disponibilizarem a contribuição que possam oferecer a outras disciplinas, a partir de um trabalho em equipe tendo em vista o fortalecimento da área de Turismo.

Ansarah (2002), por sua vez, considera que nem sempre essa ideia de trabalho em equipe e articulação dos saberes científicos adquiridos na área de formação inicial é utilizada pelos professores envolvidos nos cursos de Turismo.

Na verdade parece haver uma desvalorização pelo curso, pois normalmente são profissionais que trabalham de maneira míope, isto é, aqueles que planejam suas aulas com conteúdo, dentro dos limites “das disciplinas científicas tradicionais, como Geografia, História e Legislação, não construindo nenhuma ponte com o setor turístico, muitas vezes dificultando com esta atitude, a interdisciplinaridade, gerando esforços intelectuais fragmentados e individuais”, conforme afirma (ANSARAH, 2002, p. 3031). Isso gera um processo de formação de profissionais em Turismo que não compreendem o Turismo como um campo teórico próprio, devido a essas lacunas formativas.

Para Ansarah (2002), atualmente temos 5 (cinco) práticas pedagógicas, conhecidas como vivências, imprescindíveis para a afinação do profissional formado em Turismo que consistem em: vivência na elaboração do Plano de Desenvolvimento Turístico Municipal; vivência na elaboração e operacionalização em Semanas de Turismo; vivência na elaboração de Trabalho de Conclusão de Curso; vivência na elaboração de trabalho de análise interdisciplinar; e vivência em estágios profissionalizantes.

Dessa forma, o que se busca nos futuros egressos de cursos superiores, principalmente dos cursos de graduação em Turismo, é que eles saiam formados para problematizar os conflitos, comparar fatos, experiências e vivências para a concretização da formação, independente da modalidade de educação. No caso dos cursos de licenciatura em Turismo, a formação envolve também as dimensões pedagógicas necessárias para a docência em cursos técnicos de Turismo.

Na verdade, observa-se que a carência de formação prática na área do Turismo é o fator de desequilíbrio entre as necessidades do setor e os recém-formados (ANSARAH, 2002, p. 32). Dessa forma, deixa-se uma imensa lacuna na prática necessária para o ingresso no mercado de trabalho. Ampliar as discussões e os debates sobre a relação conflituosa entre as exigências do mercado de trabalho e o profissional formado nos cursos de bacharelado em Turismo. Além de enriquecer e fortalecer o debate no campo, possibilita estabelecer condições de objetividade sobre a construção de uma teoria do conhecimento específico do campo do Turismo. Devido ao fortalecimento do campo, vislumbra-se um interesse de investigar o perfil profissional que se pretende formar nos cursos de bacharelado em Turismo,

dada a grande proliferação de cursos de Turismo a distância, criados nas diversas regiões brasileiras em todas as regiões do país.

Tem-se, com isso, que o projeto curricular deve explicitar uma visão da Educação com foco, e com possibilidade de contribuir para uma educação de qualidade independente se a educação oferecida é na modalidade presencial ou a distância.

Nessa perspectiva, compreendemos que a sala de aula universitária não pode mais ser entendida meramente como espaço físico e tempo determinado em que o professor transmite conhecimentos, que os estudantes apenas se envolvem de maneira representativa.

Ela deve ser todo espaço em que os estudantes podem aprender, o tempo no qual e durante o qual os sujeitos de um processo de aprendizagem (professor e estudantes) se encontram para juntos realizarem uma série de ações (na verdade interações), como, por exemplo, estudar, ler, discutir e debater, ouvir o professor, consultar e trabalhar na biblioteca, redigir, fazer perguntas, solucionar dúvidas, orientar trabalhos de investigação e pesquisa, desenvolver diferentes formas de expressão e comunicação, realizar oficinas e trabalhos de campo (MASETTO, 2000, p. 85).

Em face disso, é importante destacar que a distância construída entre o campo do Turismo e as disciplinas que envolvem o Turismo podem-se articular mais e, para isso, observa-se a necessidade de orientações pedagógicas aos professores desses cursos, na construção do corpo teórico próprio do setor de Turismo. Entretanto, conforme temos discutido ao longo deste capítulo, as orientações pedagógicas são ausentes nos processos de formação do professor universitário, restando a eles uma formação mais autodidata, com os perigos da tentativa e erro.

Observa-se, entretanto, uma necessidade de espaços formativos dos docentes universitários, pois são eles os principais envolvidos na formação de futuros profissionais do Turismo, e suas ações como docentes possuem impacto direto no perfil profissional da instituição de ensino superior. Uma educação que envolva a articulação interdisciplinar do campo sem destruir, as contribuições de cada área do conhecimento atuante, na perspectiva de pensar na sua articulação, na possibilidade de correção das distorções causadas pela especialização e consequente fragmentação das disciplinas se tornam necessários. (DENCKER, 2002, p. 53).

Enfim, a prática do professor deve ser capaz de desencadear uma ação envolvente e inovadora, que oportunize aos futuros profissionais do Turismo uma leitura mais próxima da sua área de formação.

1.7 Dimensões da formação de professores para cursos de Turismo

Investigar o perfil profissional de quem atua nos cursos de Turismo como formadores de profissionais e futuros professores dos cursos de Turismo torna-se de fundamental importância. A partir desses dados, vislumbra-se compreender, a preparação para a tentativa de inclusão desse discente no mundo participativo tanto acadêmico quanto mercadológico, principalmente pela forma como se dá a sua formação pela modalidade a distância. Ao tratar do papel do professor no processo educacional, Masetto (2003, p.27) adverte para a importância de se portar algumas habilidades centrais, tais como: fazer uso da instrumentalização técnica; ter a capacidade de apresentar a disciplina com clareza; ressaltar aos estudantes a importância da disciplina na formação e como ela está interligada às demais da grade curricular; planejar as aulas e expor o conteúdo com exemplos; relacionar-se bem com a turma e estimulá-la.

Ao fazer essa mesma pesquisa, incorporando a modalidade a distância no mesmo banco de Teses e Dissertações da Capes, não foi possível identificar nenhum trabalho de tese de doutorado ou mesmo dissertação de mestrado. Isso mostra o quão aberto é a temática e as possibilidades de exploração científica.

Ao mesmo tempo, temos observado que muito se fala sobre a introdução de Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação no ambiente escolar¹⁴, apesar de que, estas pesquisas, em sua maioria, indicam as dificuldades da escola e do professor na inserção destas tecnologias nas práticas escolares. No entanto, pouco se diz a respeito das práticas do professor universitário com tais tecnologias e menos ainda a respeito destas práticas na modalidade de EaD brasileira. Uma das nossas hipóteses para este cenário está relacionada com a contemporaneidade da Educação a Distância no âmbito da educação superior, visto que as maiores iniciativas nesse sentido ocorreram a partir de finais da década de 1990 e intensificaram-se no início dos anos 2000, com a regulamentação desta modalidade pelo decreto nº 5622 de 19/12/2006, conforme já dito anteriormente.

¹⁴ Ver autores como Arruda (2004), Mill (2006) e Sancho (2006) que tratam da temática das tecnologias digitais de informação e comunicação no contexto da formação de professores.

Vimos que a Educação superior tem passado por transformações no campo da educação presencial e da distância. Neste contexto de mudanças, questões como ter qualificação para atuar na docência universitária em Turismo requer muita investigação, principalmente por se tratar de um campo que envolve o estudante e o seu meio (social, cultural, econômico e político).

Ofertar uma formação de qualidade para o estudante imprime aos processos educacionais e a função docente uma complexidade crescente, independentemente do tipo de educação que o estudante venha a receber (presencial ou a distância). A formação do professor se faz necessária, tendo em vista, que ser professor é muito mais que dominar um arcabouço teórico, que vai sofrendo alterações e se difundindo-se intuitivamente, a partir das dúvidas impostas pelos estudantes do momento.

Brito (2011, p. 151-152) em concordância com o que temos desenvolvido neste trabalho, afirma que:

O professor da educação superior, em virtude das incongruências de seus processos formativos, aprende a ensinar/ensinando e, por isso, cotidianamente, na relação como saber, com os estudantes e com os pares, vai construindo e reconstruindo sua prática e seu pensamento sobre ela, embora, nem sempre se perceba como sujeito de um processo de construção de conhecimentos, apesar de, nas interações com os pares, discutir os problemas enfrentados na sala de aula, apontando as saídas encontradas para superá-las.

Incorremos, novamente, naquilo que Amaral (2012) chama a atenção para os perigos e mesmo as fronteiras éticas do professor (universitário ou não), bem como das próprias políticas de formação de professores. Ainda que pensemos em uma prática que se reconstrói cotidianamente, como é esperado, inclusive, em qualquer profissão, o problema talvez resida no fato de haver poucas diretrizes sobre o que é ser professor de Turismo, História, Engenharia, Medicina etc. Existem diretrizes que orientam sobre o que é ser profissional das referidas áreas, mas não orientações que indiquem o que é ser docente, seja da educação básica (foco das licenciaturas investigadas), seja da educação superior (lôcus de formação dos professores investigados).

O número reduzido de diretrizes ou mesmo reflexões mais verticalizadas quanto à importância dos saberes específicos e de suas formas de transmissão, compartilhamento e construção do conhecimento direciona o docente para um campo de difícil mensuração a respeito do que é ser um bom docente e da qualidade de seu trabalho.

Outro elemento que deve ser mencionado é a dificuldade existente em determinar o que significa qualidade na educação, uma vez que qualidade envolve a sua adjetivação (boa ou má qualidade) e a definição de parâmetros para se chegar ao adjetivo desejado.

A docência, nesse caso, é um eterno vir a ser, no qual estudantes e professores, ainda que discutam a relação entre teoria e prática, talvez desenvolvam mais uma habilidade de idealizar sobre as possibilidades formativas de suas ações sobre o formando do que a materialidade desta ação propriamente dita.

Therrien e Therrien (2011, p.161) nos chamam a atenção para a ramificação de motivos que levam o sujeito ao exercício da docência e percebem a presença de caminhos “diversos que, por conseguinte, ajudam a construir um professor também diverso, distinto, singular em todos os sentidos”, dificultando, dessa forma, a obtenção de respostas controladas a respeito do que seria um bom ou mau professor. Para alguns, educar tornou-se um emprego conveniente no mundo do trabalho; outros recorrem ao motivo de contribuir para a melhoria dos índices de educação e para o desenvolvimento da sociedade; ainda alguns acreditam que a aprendizagem significativa é transformadora do mundo. De qualquer forma, a racionalidade subjacente a essas respostas expressa como estes sujeitos articulam a sua práxis ou o seu fazer educativo.

Pesquisar a formação profissional nos leva a estabelecer um diálogo com o campo da docência em educação, tendo em vista que apenas ter uma formação em Turismo e alguma prática no campo do Turismo não é suficiente para o:

desenvolvimento da aprendizagem dos estudantes; ou até mesmo de aperfeiçoar sua capacidade de pensar, de dar um significado para aquilo que era estudado, de perceber a relação entre o que o professor tratava em aula e sua atividade profissional, ou até mesmo de desenvolver a capacidade de construir seu próprio conhecimento” (MASETTO, 2003, p. 19).

Nessa acepção, iniciar a carreira docente universitária interpõe questões como o domínio do conteúdo, preocupação com o aperfeiçoamento pedagógico e a necessidade de formação continuada, vislumbrando uma constituição de uma identidade docente em Turismo. De acordo com Veiga (2008, p. 15), a formação é entendida como[...] “posição de ‘inacabamento’, vinculada à história de vida dos sujeitos em permanente processo de formação, que proporciona a preparação profissional. O processo de formação é multifacetado, plural, tem início e nunca tem fim. É inconcluso e auto formativo”.

Esta afirmativa nos chama bastante a atenção, pois remete a uma questão que até o momento não abordamos: o da formação continuada do professor universitário, sobretudo

daqueles ligados ao Turismo. Se a própria LDB de 1996 estabelece a formação em Mestrado ou Doutorado como desejáveis e nada mais fala a respeito da formação continuada do professor universitário, a despeito do que estabelece para o professor da escola básica, materializado, inclusive, nas diversas políticas públicas de formação continuada de docentes pode-se partir do pressuposto que a formação do professor em nível de pós-graduação *stricto sensu* seria final na carreira do professor universitário?

De acordo com os regulamentos legais, a titulação em nível de Mestrado e Doutorado é considerada a formação básica suficiente para a docência universitária em Turismo (e também nas demais áreas). O problema que encontramos reside no fato de que o caráter científico pode ser garantido pela formação em nível de pós-graduação *stricto sensu*, nos estágios de pós-doutorado, no desenvolvimento de pesquisas científicas. Entretanto, o caráter pedagógico necessariamente não o é, uma vez que não faz parte da maioria dos cursos de Mestrado e Doutorado a formação para a docência universitária. Assim, de maneira geral, o professor universitário emerge como aquele responsável pela formação de todas as demais profissões de nível superior, entretanto, pouco se observa de problematizações acerca de sua própria formação.

A pertinência desta questão reside no fato de o professor universitário se tornar a referência para a formação continuada de outros profissionais (por meio de aperfeiçoamento, extensão, especialização, Mestrado e Doutorado), mas dificilmente é possível encontrar iniciativas que versam sobre a sua formação continuada. Talvez seja possível observar iniciativas no sentido do desenvolvimento de pesquisas correlatas, mas essa não é a realidade da maioria dos docentes, uma vez que a maior parte está no ensino superior particular – que não desenvolve pesquisas - e a outra parte, apesar de estar vinculada a universidades públicas, não conta, em sua totalidade, com apoios e financiamentos de pesquisas.

Decorre daí uma reflexão: talvez o que seja mais lacunar seja a dificuldade de sistematização dos processos de formação do professor universitário e, pesquisas que se debrucem sobre esse assunto correm o risco de se tornarem repetitivas, uma vez que vão encontrar um campo de trabalho sobre o qual não é comum a realização de qualquer intervenção que leve à compreensão do fenômeno observado (no caso, o da formação do professor universitário).

Para além destas questões observadas, a formação docente em Turismo é ainda mais complexa, pois envolve diversos campos do conhecimento (à semelhança de cursos como o

de Pedagogia), exigindo desse profissional habilidade em trabalhar de maneira interdisciplinar. Tais características advêm da matriz curricular dos cursos de Turismo, que englobam matérias do campo da História, Geografia, Comunicação, Tecnologias, dentre outras.

Na medida em que o currículo dos cursos de Turismo recebe influências de outros campos, torna-se complexo definir um perfil profissional do professor atuante em cursos de Turismo. Para, além disso, espera-se que professores, sejam capazes de atuar em diversas frentes, nas instituições que exercem a função docente. Apesar de exigirem o cumprimento dessas novas tarefas, é interessante observar que não houve mudanças significativas na formação de professores. Diante disso,

[...] não é de se estranhar que esses sujeitos sofram autênticos choques com a realidade, ao passarem, sem preparação adequada para a prática de ensinar. Produz-se, dessa forma, um aumento de confusão a respeito das competências de que o professor precisa para exercer a complexa função que se lhe atribui (NÓVOA, 1995, p.99).

Porém, considerar a formação docente é compreender que a partir de uma prática e experiências reprodutora de saberes técnicos e habilidades específicas de um campo de formação profissional nos exige que façamos “uma reflexão profunda e inovadora sobre o conhecimento que demonstra a insatisfação com o saber fragmentado” (JAPIASSÚ, 1976, p.82).

A docência, nesta abordagem, não é algo único, isolado, envolta em quatro paredes, situada na transmissão de conhecimentos técnicos e na realização de tarefas exclusivas de um campo do conhecimento. A docência é uma profissão que exige a capacidade de mobilizar e combinar simultaneamente, estudo, reflexão e domínio de vários códigos de linguagens que nos instrumentalizam na produção de estratégias didático-pedagógicas de maneira a intensificar a aprendizagem dos estudantes.

Isso se faz presente no trabalho docente e não se restringe apenas à docência nos cursos de graduação, mas se estende à busca pela construção de uma carreira sólida, por meio de uma apropriação dos conhecimentos científicos da área vinculados ao campo da didática, ampliando sua habilidade para atuar enquanto pesquisador e docente.

Apesar dessas afirmativas guardarem eco com os referenciais teóricos do campo da formação docente, reafirmamos as dificuldades em se determinar no que consistiria uma carreira sólida e a ampliação de habilidades e conhecimentos científicos, bem como sua relação com a boa qualidade da prática docente em Turismo.

Ao retomarmos o caso da formação do professor de Turismo, ainda que consideremos a formação profissional, os saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência (TARDIF, 2004, p.18) para a atuação docente, observamos uma razoável dificuldade para a escolha de um campo de atuação de maneira a haver um aprimoramento no processo de busca de uma formação continuada para o aprimoramento da prática docente em Turismo.

Isso porque, mesmo no que diz respeito à formação em nível de Mestrado e Doutorado, o Turismo, por ser campo interdisciplinar, possui poucas opções formativas ao docente desses cursos. Na maioria das vezes, o professor universitário de cursos de Turismo acaba por se voltar para a formação em áreas afins, como História, Geografia, Administração etc. A pesquisa que realizamos no banco de dados da CAPES mostra, por exemplo, que existem apenas oito programas de Pós-Graduação em Turismo no Brasil, o que acaba por direcionar os profissionais interessados na área para outros programas que, necessariamente, não possuem o Turismo como objeto sequer em suas linhas de pesquisa.

Ao se pensar em uma perspectiva marcadamente multidisciplinar, na qual os saberes docentes se entrelaçam, poderíamos pensar que este não seria um problema para a formação desse profissional, mas, talvez, respostas para os desafios que lhe são colocados na docência. Entretanto, percebe-se nas políticas de Pós-Graduação uma perspectiva ainda restrita de afunilamento formativo, no sentido de que, apesar de questões multidisciplinares serem abordadas nos trabalhos, ainda assim, o corpo docente que orienta e oferta vagas para a Pós-Graduação necessariamente não possui experiências, reflexões ou mesmo formação no campo abordado pelo professor em formação (no caso, aqui reconhecido como estudante destes programas). Ou seja, corre-se o risco do estudante que se propõe a buscar formação em nível de Mestrado e Doutorado ter que construir seu caminho sozinho ou em situação razoavelmente restrita.

Isso porque consideramos que a docência em Turismo não se restringe apenas ao domínio de um único campo, ou de estratégias didático-pedagógicas descontextualizadas, mas da junção dos conteúdos específicos desse campo atrelados a outros campos do conhecimento, de maneira a estabelecer o diálogo contínuo, no intuito de instrumentalizar o professor no desempenho de sua prática pedagógica.

Ainda que não tenhamos elementos para tecer considerações sobre essa questão, podemos lançar hipóteses sobre os impactos desta situação: professores de Turismo cuja formação não é orientada para o seu objeto de pesquisa, trilhas científicas que são construídas

com pouca participação dos orientadores, ausência de interlocutores para problematizar as questões trazidas para os espaços de formação do docente universitário. A nosso ver, estes elementos implicam em problema para a formação do professor, pois ele acaba por não exercitar as dimensões da reflexão, da ação e da experiência para problematizar e refletir em seu processo formativo.

Morin (1999, p. 14) defende a necessidade de compreensão do conhecimento pertinente e contextualizado, bem como a compreensão de si mesmo e a compreensão mútua e ética como forma de se preparar para as incertezas.

Nesse argumento, a interdisciplinaridade permite aos professores resgatarem os saberes adquiridos ao longo da sua formação docente, como uma espécie de base inicial para o desempenho de sua prática docente. Resta-nos saber se a interdisciplinaridade é mantida, reforçada ou diminuída nos cursos de Mestrado e Doutorado.

Martins e Severino (2002, p. 102) afirmam que o Brasil “adota um modelo de formação de professores “especializado”, referindo-se ao saber disciplinar que o professor ensina, enquanto a formação didática, refere-se à preparação específica para ensinar”. Ou seja, percebe-se novamente os embates entre o específico, ou os objetos de pesquisa científica (em Turismo) que fazem parte dos produtos dos cursos de Mestrado e Doutorado (Dissertações e teses, respectivamente) e a formação didática que está pouco presente nestes cursos.

Dentro de um modelo que inspira a universidade brasileira, a formação de professores ocupa um lugar bastante secundário. Nele as prioridades são concentradas nas funções de pesquisa e elaboração de conhecimento científico, em geral, consideradas como exclusividade dos programas de pós-graduação. Tudo o que não se enquadra dentro dessas atividades passa, em geral, para um quadro inferior, como sendo as atividades de ensino e formação de professores (LUDKE, 1994, p. 6)

Numa perspectiva de compreensão da formação do professor que vai além do campo das pesquisas de mestrado e doutorado, Perrenoud (2000) procura refletir sobre o campo das competências do professor, como sujeito que “mobiliza um conjunto de recursos cognitivos (saberes, capacidade, informações, etc.) para solucionar com eficácia uma série de situações básica do contexto escolar”.

Para esse autor, o caráter de “básico” demonstra uma desvalorização da Didática e da docência na formação do professor, cujos resultados podem remeter a problemas do exercício de boas práticas pedagógicas.

Destacamos que refletir sobre competência pedagógica deveria ser algo relativamente “tranquilo” no campo da formação docente, entretanto, no exercício diário da docência, os sujeitos se retraem, e evitam falar acerca de suas práticas no contexto escolar, por timidez, por temerem represália dos colegas, ou até mesmo, por falta de espaço para o diálogo dessas cogitações. Entretanto, a construção de momento a reflexão do professor sobre suas práticas possibilita-lhe agir com mais segurança, destreza e habilidade no exercício da docência.

Ao mesmo tempo, trabalhar com competência didática é perceber que ela e o saber não se desvinculam, pois é preciso ter domínio de determinado conteúdo para saber explicá-lo, de maneira a orientar a sua organização.

No caso do campo do Turismo, que envolve saberes de outras áreas, a interdisciplinaridade pode ser vista como um eixo mediador no processo de construção de diálogos entre as disciplinas e os profissionais docentes do Turismo. A construção de um perfil de professor que seja capaz de se adaptar às transformações que o cercam bem como dominar os diversos campos do conhecimento, de maneira a contribuir para a aprendizagem dos estudantes, acaba sendo necessária em um contexto de construção de saberes e competências próprios da área de turismo.

Construções como essas são interessantes e se fazem necessárias tendo em vista que o Turismo, no sentido moderno da palavra, é um fenômeno dos tempos atuais, baseado na crescente necessidade de recuperação e mudança de ambiente, no conhecimento e na apreciação da beleza dos cenários, no gozo do contato com a natureza. É também produto de uma ampla integração das nações, dos seres humanos, com suas práticas culturais e seus modos de vida, o que permite essa interdisciplinaridade entre outros campos do conhecimento, conforme já salientado.

De certa maneira, construir uma competência atrelada ao saber da experiência, no campo da docência em Turismo, pode ser visto como uma forma de fortalecimento de construção de um perfil de professor. Para iniciarmos esse debate, podemos partir da reflexão de Perrenoud, sobre as dez categorias de competências didático-pedagógicas, como se segue:

- a) organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- b) administrar a progressão da aprendizagem;
- c) conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam;
- c)envolver os estudantes em suas aprendizagens e trabalhos;
- d)trabalhar em equipe,
- e) participar da administração da escola;
- f) informar e envolver os pais;
- g)utilizar novas

tecnologias; h)enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão; i)administrar a própria formação.

Como por exemplo (PERRENOUD, 2010):

1. Saber orientar-se em uma cidade desconhecida, mobilizar as capacidades de ler um mapa, localizar-se, pedir informações ou conselhos; e também os seguintes saberes: noção de escala, elementos de topografia ou referências geográficas.
2. Saber votar de acordo com seus interesses mobiliza as capacidades de saber se informar, preencher a cédula; e os seguintes saberes: instituições políticas, processo eleitoral, candidatos, partidos, programas políticos, políticas democráticas etc.

As competências docentes, como preparar ou ministrar a sua aula, seguindo os programas curriculares, apesar de serem básicas na formação de professores, não costumam ser contempladas nos cursos de formação de docentes universitários. Isso provavelmente ocorre porque, conforme afirma Leitinho (2008), a docência no ensino superior aponta para o autodidatismo como padrão na formação desses professores e ressalta a necessidade da compreensão de uma docência universitária “pautada em princípios emancipatórios” e que seja “desenvolvida num espaço que possibilite a transformação”. A autora apresenta como desafio a integração entre docência e pesquisa na universidade.

Como afirma Perrenoud (2000), construir competência significa não estagnar no conteúdo científico, mas criar situações de aprendizagem em que o estudante adquira habilidades e competências para usar o conteúdo aprendido não apenas no contexto escolar, mas também no meio social, além de instrumentalizá-lo para se adaptar às transformações que o cercam de maneira a contribuir para a melhoria da sua qualidade de vida, no trabalho, na família, no convívio social com os pares.

Priorizar uma formação do professor em Turismo que faça correlação entre o conteúdo, o saber da experiência e os saberes interdisciplinares do campo da docência em Turismo pode ser visto como uma forma de fortalecimento do campo, uma vez que o professor adquire novo perfil de professor, não de transmissor de saberes descontextualizado, mas de conhecedor do campo de Turismo atrelado a sua formação inicial, constituindo, assim, em um Docente em Turismo.

1.8 Formação de professores para os desafios contemporâneos nos cursos de Turismo

O debate a respeito da necessidade de incluir tecnologias na formação de professores provocou, nos últimos anos, diversas manifestações nas políticas públicas brasileiras de formação de professores. Pretendemos no escopo desta pesquisa, focar as políticas de

formação de professores universitários, em especial os da área do Turismo, entretanto, conforme poderá ser percebido, essa temática possui uma relação direta com o campo geral da formação de professores, inclusive da educação básica, uma vez que há uma imbricação de iniciativas que refletem direta ou indiretamente neste campo teórico.

Dentre os documentos oficiais existentes, a Resolução CNE/CP nº 01 de 18 de fevereiro de 2002, que institui Diretrizes Curriculares para a Formação de Professores da Educação básica, em nível superior, curso de Licenciatura, de graduação plena, e o Decreto 6755, de 29 de janeiro de 2009, que institui a política nacional de formação de profissionais do Magistério da Educação básica mostram-nos os caminhos trilhados no âmbito da formação de professores, principalmente quanto à incorporação (tímida) de tecnologias em seus processos formativos.

Apesar dessas regulamentações no âmbito da educação básica, não encontramos resoluções, decretos ou quaisquer outras orientações que indiquem a necessidade de formação tecnológica para professores do ensino superior – o que nos leva à discussão que realizamos anteriormente a respeito do Mestrado e Doutorado serem considerados formação final na vida do professor universitário.

Há de salientar que não encontramos documentação que envolva uma política oficial de formação de professores em nível superior, com ou sem tecnologias digitais. O que se percebe é uma política de fomento à ampliação dos cursos de Mestrado e Doutorado, sobretudo pelos Planos Nacionais de Educação (PNE) de 2001-2010 e PNE 2014-2024 (Lei nº 13005 de 2014, que institui o PNE de 2014-2024). No que tange à perspectiva de produção científica, de inovação e desenvolvimento tecnológico, observa-se que há um direcionamento para a construção de novos saberes nas respectivas áreas de formação *stricto sensu*, entretanto faltam olhares mais refinados a respeito da relação dessa construção de novos saberes e sua respectiva incorporação às práticas docentes universitárias.

Tal lacuna possivelmente envolve também a falta de discussões oficiais mais efetivas a respeito do papel que o Mestrado e o Doutorado exercem na formação dos futuros professores universitários, conforme vimos até o momento. Haja vista que os mecanismos de avaliação dos cursos superiores observam principalmente questões de titulação dos professores como elementos de efetivo poder para conferir qualidade (ou não) aos cursos superiores avaliados pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). Dessa

forma, consideraremos nesse trabalho os documentos anteriormente elencados devido às questões já apresentadas.

É interessante perceber a presença de uma compreensão limitada a respeito do que seja tecnologia no campo da formação docente. A resolução CNP/CP nº 01 de 2002, por exemplo, cita a palavra tecnologias exatas três vezes em seu texto. No inciso VI do seu art. 2º orienta para a organização curricular a ser observada por cada instituição que deve preparar o professor para “o uso de tecnologias da informação e comunicação e de metodologias, estratégias e materiais inovadores”. Há no texto uma interpretação implícita de que as tecnologias não são ensinadas nos cursos de formação de professores e que elas possuem relação direta com metodologias estratégias e materiais inovadores.

O Decreto 6755 de 29 de janeiro de 2009, que “Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior -CAPES no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências”, apresenta olhar semelhante, pois diz em seu art. 3º, inciso IX:

Art. 3º. São objetivos da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica:

(...) IX - promover a atualização teórico-metodológica nos processos de formação dos profissionais do magistério, inclusive no que se refere ao uso das tecnologias de comunicação e informação nos processos educativos;

Entretanto, cabe notar que essas regulamentações são direcionadas para a formação do professor da educação básica, sendo que pouco é dito a respeito do professor da educação superior.

Arruda (2004) afirma que há uma aproximação entre o discurso das novas tecnologias e sua vinculação direta com a ideia de inovação, apresentada em uma perspectiva de transformação técnica positiva para a sociedade. Ocorre que não é possível compreender somente a dimensão positiva na incorporação de qualquer tecnologia, dada a sua complexidade nas formas como altera as relações humanas. Hernandez (2001, p. 19) afirma ainda que inovação não diz respeito à introdução de um novo maquinário, mas a qualquer aspecto novo para um indivíduo dentro de um sistema. Nesse sentido, inovação não significa a mesma coisa para todos e resulta em uma confluência de olhares e opiniões que procedem dos que têm algum tipo de relação com ela.

Há, portanto, um olhar que limita a estrutura curricular dos cursos de formação de professores ao uso de tecnologias digitais de informação e comunicação “fora das relações

que constituem o contexto de sua produção” (BARRETO, 2010). O termo TDIC traz consigo o problema de desvalorizar o papel histórico do desenvolvimento tecnológico da sociedade. Ao considerar a dimensão conceitual, televisão, rádio e telefone, por exemplo, constituem-se em tecnologias de informação e comunicação utilizados há décadas por toda a sociedade, sendo, inclusive, discutido em diversos referenciais que versam sobre a formação e prática docente. Conforme afirma Alava (2002), é difícil pensar em uma prática pedagógica que não seja mediada por alguma tecnologia, o que nos leva a uma compreensão parcial do fenômeno tecnológico no âmbito da formação do professor.

Para Setton (2010), é importante compreender como as formas simbólicas das mídias, suas ações, objetos, moralidade, produções e linguagens ajudam-nos a entender suas implicações na sociedade, uma vez que elas têm origem em processos historicamente específicos e socialmente datados.

A interpretação técnica das diretrizes é observada também no art. 7º, inciso VI da resolução CNE/CP de 2002:

Art. 7º A organização institucional da formação dos professores, a serviço do desenvolvimento de competências, levará em conta que: (...)VI - as escolas de formação garantirão, com qualidade e quantidade, recursos pedagógicos como biblioteca, laboratórios, videoteca, entre outros, além de recursos de tecnologias da informação e da comunicação.

Observa-se uma interpretação direcionada para a positividade da tecnologia na sociedade, na medida em que a sua oferta nos espaços de formação são indicativos da garantia do desenvolvimento de suas competências e qualidade.

Essa interpretação é perigosa na medida em que encerra as discussões acerca do saber fazer, em contraposição à necessidade de compreender todos os problemas que envolvem pensar na tecnologia na perspectiva de um discurso que valoriza o futuro, em detrimento do passado e orienta o uso pelo fim do consumo e não pela dimensão do sentido que a tecnologia possui em nossas vidas.

Outro risco deste olhar apresentado na Resolução é simplificar os problemas que envolvem a formação de professores na atualidade, como se a presença de equipamentos ou a incorporação de um recurso fosse transformar (para melhor) as práticas pedagógicas.

O outro lado do discurso é incorrer no inverso, ou seja, transformar a tecnologia em algo que não deve ser sequer mencionado, direcionando, assim como a perspectiva anterior, para um determinismo tecnológico, na medida em que a resistência ocorre mais pelo desconhecimento histórico do que pela compreensão dos seus impactos.

Segundo Gatti (2009), o problema é ainda maior, pois sua pesquisa demonstra haver poucas alterações na organização dos cursos de formação de professores no Brasil. Apesar de todas as discussões ocorridas nas últimas décadas, presenciam-se ainda organizações didáticas e curriculares que dialogam pouco ou nada com as transformações sociais originadas pelas TDIC. Gatti (2009) aponta que não houve mudanças significativas nos currículos dos cursos de formação de professores em Pedagogia, Matemática, Língua Portuguesa e Ciências Biológicas. Os resultados de sua pesquisa demonstram existir formações genéricas, com presença maciça de discursos que pouco dizem a respeito de conteúdos e forma de funcionamento dos cursos, além da quase inexistência da presença de componentes curriculares relacionados às tecnologias no ambiente escolar.

Conforme afirmamos anteriormente, observamos discussões, ainda que incipientes, a respeito do uso e apropriação de tecnologias na educação básica, havendo uma quase ausência dessa discussão no âmbito da docência no ensino superior, independente da área de formação do professor universitário. O que Gatti (2009) nos mostra é um anacronismo ainda maior nos cursos de formação de professores, que deveriam, em tese, apresentarem perspectivas mais atuais a respeito das necessidades formativas dos docentes. Ou seja, no que tange à docência universitária em Turismo, observamos um campo ainda mais escasso de discussões. Para além da presença de componentes curriculares, há a necessidade das políticas públicas direcionarem para a compreensão histórica das tecnologias, com suas contradições e paradoxos, de maneira a formar o professor de Turismo para uma sociedade que apropria das tecnologias de seu tempo e que tem a universidade como o espaço em que a crítica deve ser direcionada para uma apropriação crítica e emancipatória, desconstruindo o fetiche tecnológico característico contemporâneo.

A dimensão técnica, há de se observar, não se limita aos documentos supracitados. Também o documento final do CONAE (2010), que se materializa como um documento desenvolvido por amplos agentes políticos organizados pelo Ministério da Educação, apresenta uma perspectiva igualmente técnica, pois ao relacionar o Sistema Nacional de Educação (SNE), e sua relação com as TDIC, compreende-as como “práticas educacionais que desenvolvam tecnologias educacionais e recursos pedagógicos apropriados ao processo de aprendizagem e laboratórios de informática.”

Essa dimensão aparece novamente no eixo III do referido documento, em seu item J:

- j) A garantia de uso qualificado das **tecnologias e conteúdos multimidiáticos** na educação implica ressaltar o importante papel da escola como ambiente de inclusão

digital, custeada pelo poder público, na formação, manutenção e funcionamento de laboratórios de informática, bem como na qualificação dos/das profissionais.

E novamente eixo IV, item G:

g) Garantia do desenvolvimento de competências e habilidades para o uso das **tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC)** na formação inicial e continuada dos/das profissionais da educação, na perspectiva de transformação da prática pedagógica e da ampliação do capital cultural dos/das professores/as e estudantes.

Observamos, portanto, a presença maciça, há pelo menos dez anos, nos documentos oficiais, de um olhar técnico sobre as tecnologias, que pode ser um dos elementos geradores das dificuldades enfrentadas nas modificações curriculares dos cursos de formação de professores, enquanto a literatura acadêmica demonstra, há algum tempo, transformações culturais razoavelmente velozes na sociedade contemporânea.

Avaliamos que o grande problema neste olhar aponta para uma aparente dificuldade encontrada nos avanços teóricos e conceituais sobre o papel das tecnologias na formação dos professores e estudantes. Este problema talvez resida na interpretação equivocada de se privilegiar nas pesquisas e nas políticas públicas o aspecto técnico, em detrimento de se compreender a historicidade tecnológica e sua presença em todos os espaços sociais do homem. Isso significa dizer que o equívoco dos documentos oficiais é o de tratar os impactos e implicações das tecnologias de forma fragmentada ou desconectada das demais discussões no âmbito das políticas educacionais.

Pensar a Didática, por exemplo, envolve discorrer sobre as transformações tecnológicas microinformáticas no trabalho docente, assim como as modificações nas práticas de gestão escolar, elaboração, reprodução e distribuição de livros didáticos, mudanças cognitivas nas estratégias de aprender e, porque não, ensinar (ARRUDA, 2011), dentre uma série de outras dimensões escolares que são modificadas pelas tecnologias de uma determinada época. Daí a importância do redimensionamento da complexidade das tecnologias e as transformações que elas implicam no espaço escolar, em suas múltiplas dimensões.

A ideia de formação pode ser interpretada de maneiras diversas e contraditórias. A contradição reside no fato de se esperar (sejam os professores ou estudantes) que a universidade possua modelos prontos e acabados de ensino e aprendizagem, visto que a educação está sempre em movimento, então fica difícil para o professor trazer modelos prontos e definidos.

Mesmo porque, para Zabala (2004, p.56):

a universidade constitui-se em um espaço formativo especialmente capaz de atender às exigências do pensamento pós-moderno. Nela há lugar para, melhor que nenhum outro contexto social, a liberdade de pensamento, a criatividade, a divergência intelectual e as diferentes formas de viver o ceticismo e a ruptura das verdades absolutas. A possibilidade de “desconstruir” antigos princípios e velhas práticas para apresentar propostas alternativas sempre caracterizou a essência do espaço universitário. Por esse motivo, a universidade deve ser, de fato, um dos eixos principais da sociedade da aprendizagem e deve pensar sua contribuição à sociedade a partir desses parâmetros.

Puentes *et al* (2010) indicam a necessidade de uma reformulação das práticas docentes universitárias, pois, para que ocorra a excelência desse processo de ensinar é preciso formular e executar políticas e práticas adequadas de formação dos recursos humanos, em especial, dos professores, pela via de programas de desenvolvimento profissional docente com vista à melhoria das competências pedagógicas, investigativas e de promoção do saber e da cultura dos professores.

Tiffin e Rajasingham (2007, p. 165) acentuam a necessidade de uma reformulação das universidades quando afirmam que a sociedade da informação introduziu o dilema da profissionalização com base em dois níveis de exigências diferentes, e ao mesmo tempo, indispensáveis e complementares: o global e o local.

As universidades encontram-se frente à frente com uma necessidade de diversificar ainda mais os programas de especialização profissional que oferecem. E agora chega a globalização com outro nível de exigência profissional. Uma universidade do futuro precisa preparar profissionais em nível de uma sociedade global, mas também local (TIFFIN e RAJASINGHAM, 2007, p.165)

É preciso refletir e possibilitar aos professores, no mundo da primazia da informação e das inter-relações planetárias, a garantia de uma formação acadêmica de qualidade, que seja dinâmica, flexível e contextualizada, sem a rigidez dos currículos fechados e burocráticos ainda presentes na educação contemporânea que especializam demais e generalizam de menos ou que especializam de menos e generalizam demais, como se uma formação de igual intensidade entre ambos os níveis fosse um ideal impossível de ser atingido.

Além disso, temos a internet e suas tecnologias relacionadas que ampliam o potencial de troca e de construção dos conhecimentos ao construir teias inteligentes que tiram da universidade a primazia sobre os conhecimentos, tornando-a num centro irradiador de aprendizagens científicas cooperativas.

Resulta destas ações a ampliação dos espaços de diálogos entre professores e estudantes que rompem com a ideia de que a tecnologia é autoexplicativa ou que a técnica se sobrepõe ao processo formativo. Observa-se que, nessa nova configuração educativa, a tecnologia é mediadora das relações que estabelecem os sujeitos entre si, e os sujeitos com

seus objetos de aprendizagem e que ela não substitui nem se superpõe ao processo educativo secular.

Entretanto, o distanciamento do professor dessas tecnologias acaba por torná-lo também distante das relações que os seus estudantes estabelecem com os saberes, e, por conseguinte, pode resultar em dificuldades para desenvolver intervenções didático-pedagógicas de qualidade.

Por sua vez, Veiga (2010, p. 14) considera que nossa condição humana nos caracteriza como seres inacabados, com capacidade de criar e, conseqüentemente, de sempre buscar algo. É a inquietude, a curiosidade, a insatisfação que alimentam e estimulam o homem a novas conquistas no cotidiano, conforme é constatado ao longo da formação da humanidade. Essa transformação da humanidade é feita a cada segundo por determinações sociais, fruto do progresso da ciência e da interferência do homem nos rumos da nossa sociedade.

Isso ocorre, uma vez que o professor, para Sacristán (1999, p.74), não é um técnico nem um improvisador, mas sim um profissional que pode utilizar o seu conhecimento e a sua experiência para se desenvolver em contextos pedagógicos preexistentes. Sendo assim, além do conhecimento que esse profissional possui em sua prática pedagógica, uma formação comprometida com a educação lhe possibilitará ampliar cada vez mais seus conhecimentos educacionais e culturais permitindo-lhe atuar com destreza, habilidade, em situações desafiadoras tanto no contexto da sala de aula como até mesmo em outros espaços pedagógicos.

Nesta perspectiva, o diálogo torna-se importante, pois é por meio dele que teremos condições de compreender as dificuldades dos professores em relação às tecnologias digitais de informação e comunicação, tanto na sua dimensão formativa, quanto na dimensão da prática pedagógica dos cursos de Turismo.

É preciso ainda pensar numa formação contínua para o professor do curso de Turismo, de maneira que ofereça a ele habilidades e competências para trabalhar em contextos diversos. Além disso, a formação de professores só tem sentido para o mesmo quando for possível visualizar o objeto a ser trabalhado, de modo a desenvolvê-lo e transformá-lo, isso ocorre devido ao fato de a formação oferecida ter sentido e significado ideal e real para o seu fazer pedagógico.

Nessa mesma linha, Tavares (2007) considera que é possível ajudar os professores a se locomoverem nesse universo das comunicações virtuais, desde que os mesmos sejam preparados para utilizar adequadamente os recursos disponíveis:

Na prática educacional, observa-se uma explosão de usos da rede mundial de computadores para os mais variados propósitos, desde professores que, individualmente, apresentam os trabalhos a serem feitos pelos seus estudantes em uma página da web até universidades virtuais que oferecem cursos e graduações completas através da internet. Com a crescente oferta de cursos on-line, torna-se cada vez mais necessária e urgente a capacitação do professor para atuar via redes de comunicação (TAVARES, 2007, p. 1).

Na realidade, para Santos e Radike (2005, p. 328), a formação não pode ser dissociada da atuação, nem limitar a dimensão pedagógica a uma reunião de teorias e técnicas. A formação e a atuação de docentes para uso da informática nos cursos de Turismo é um processo que inter-relaciona o domínio de recursos tecnológicos com a ação pedagógica e com os conhecimentos teóricos necessários para refletir, compreender e transformar essa ação. Sendo assim, a formação do professor para essa atividade, é concebida de forma inacabada, uma vez que um dos principais desafios para o Educação a Distância é o de incorporar as Tecnologias em seu contexto escolar. No entanto, o que fazer quando se têm currículos fechados, que muitas vezes não possibilitam esse diálogo?

Mercado (2008, p. 61) afirma que:

Para que essas mudanças se concretizem é necessário que as universidades contemplem os seguintes aspectos (...): existência de plano institucional que impulse e avalie a inovação educativa utilizando TDIC; adoção de infraestrutura e recursos informáticos mínimos nas universidades e salas de aulas presenciais e virtuais; formação do professor e a predisposição favorável para uso das TDIC; disponibilidade digital; configuração de equipes externas e apoio ao professor e as universidades destinadas a coordenar projetos e a facilitar a resolução de problemas práticos.

Percebe-se nesta afirmativa que a incorporação de tecnologias na educação presencial é passo importante na formação do professor universitário, pois lhe permite conhecer as potencialidades pedagógicas das mídias na formação do estudante e, com isso, diminuir lacunas dos currículos fechados que impedem sua atuação mediada por algum objeto tecnológico. Apesar de as tecnologias estarem presentes na vida cotidiana desse professor, a sua inserção no ambiente escolar cria condições para as discussões teóricas a respeito das maneiras como elas serão utilizadas.

Bonilla (2006, p.8) acredita que uma formação para o uso das tecnologias, de fato ocorrerá “quando houver uma democratização no uso das TDICs, que se traduza na participação efetiva da população, de forma que os indivíduos tenham capacidade não só de usar ou manejar novos recursos, mas também de aprender, prover serviços, informações e

conhecimentos”; ou seja, o professor precisa adquirir habilidades e competências didático-pedagógicas para trabalhar com as tecnologias digitais.

Diante disso, torna-se cada vez mais necessário dialogar e compreender qual o nível de conhecimento do professor de Turismo sobre a tecnologia de informação e comunicação, para que sejam providenciados cursos que atendam às suas reais necessidade de formação. Isso ocorre, dado que, cada vez mais, na sociedade da informação, a manipulação da internet, das redes de socialização (*Facebook, Whatsapp, Twitter*) e simulação se tornam presentes na vida de todos, sobretudo em situações de simulações digitais diversas, dentre elas as viagens e experiências culturais externas. Isso propicia a primazia da formação do professor para atuar em um mundo em constante mudança, sob o risco de o ensino superior tornar-se obsoleto, no sentido de não ocupar a centralidade da formação profissional e integrada do estudante.

Podemos dizer que a incorporação dos recursos tecnológicos amplia as potencialidades formativas da universidade contemporânea, tanto no sentido quantitativo quanto qualitativo. Entretanto, as funções do professor de Turismo neste contexto sofrem transformações que passam, inicialmente, pela mudança cultural advinda desse processo de inovação tecnológica, principalmente quando esse mesmo professor se vê atuando no ensino a distância, o qual possui outras exigências e habilidades não apenas intelectual mas também capacidade técnica para lidar com os Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA).

Na realidade a formação e a atuação de docentes para uso da informática em educação é um processo que inter-relaciona o domínio de recursos tecnológicos com a ação pedagógica e com os conhecimentos teóricos necessários para refletir, compreender e transformar essa ação. Sendo assim, a resposta a essas questões tem o intuito de fazer com que os professores comecem a organizar seu processo de ensino e aprendizagem por meio de metodologias e técnicas didáticas que levem em consideração o estudante no centro do processo tanto no ensino presencial quanto na educação a distância, nos cursos de Turismo.

O que apontamos com nossas discussões é que a EaD pressupõe a mediação de tecnologias e, se a literatura nos mostra as dificuldades das inserções de tecnologias no cotidiano escolar (educação básica e ensino superior), o desenvolvimento de atividades docentes na modalidade EaD em Turismo acaba por se mostrar difícil de ser operacionalizado devido às barreiras formativas enfrentadas pelos professores. Essas barreiras envolvem possíveis problemas nas práticas pedagógicas dos professores de Turismo que atuam na EaD

e que serão tratadas por nós no capítulo 4, quando discutiremos as respostas dadas pelos docentes dos cursos de licenciatura em Turismo analisados.

2 Docência, tecnologias, mediação e didática universitária: aproximações entre o presencial e a distância

Neste capítulo buscaremos discutir os aspectos que envolvem a didática universitária nos cursos de Turismo, relacionando-os à sociedade da informação, baseada na microinformática, de modo a enfatizar os desafios que são postos aos professores de Turismo a distância na atualidade.

2.1 Docência universitária na perspectiva didática nos cursos de Turismo na sociedade contemporânea

Pensar a docência na contemporaneidade não é tarefa fácil, haja vista a complexidade em que se tornou a escola, conforme afirma Oliveira (2008). A escola emerge como uma possibilidade de reconhecimento de todos e, ao mesmo tempo, desconstrução de sua identidade historicamente construída, cuja centralidade direcionou muitas ações sociais.

A docência vive momentos de transitoriedade, assim como os demais setores sociais. Transitoriedade está marcada pelo aumento da velocidade promovido pelos microchips e pela compressão das gerações. Os jovens, além de não serem os mesmos, passam por marcações tecnológicas, como a das redes sociais, em curtos períodos. Haja vista que o futuro professor que adentra na universidade, como estudante, é completamente distinto do cidadão que sai como um docente.

Do ponto de vista histórico, poderíamos falar de obviedades, pois a História é a mudança da mudança, entretanto, conforme afirmado anteriormente, é a velocidade o que marca a complexidade da docência. Conforme aponta Whitrow (1993), a modernidade, ou melhor, o racionalismo e a consolidação do sistema capitalista impõem a cronologia e o vínculo do tempo à produtividade, que é dinamizada continuamente ao longo dos séculos XVIII a XX e passa por uma transformação revolucionária embalada na velocidade com que as coisas e os seres se tornam obsoletos¹⁵.

Entretanto, essa velocidade era antes sentida de forma mais lenta, diferente de hoje, em que equipamentos, objetos e relações sociais passam por mudanças em tempos mais

¹⁵Termo, diga-se de passagem, característico da sociedade do consumo que elimina do mercado aquilo que é considerado antigo, desatualizado, sem valor agregado.

curtos. Ou seja, somos o reflexo profissional de nossas marcas tecnológicas e buscamos historicamente nos acomodar aos fluxos contemporâneos de movimento e de tempo.

O ofício do professor, ao lecionar os conteúdos específicos, muitas vezes se desenvolve direcionado apenas para o conhecimento cognitivo, em que o importante mesmo é o domínio dos conhecimentos daquela área. Essas práticas são geralmente centralizadas em conteúdos distantes da realidade dos estudantes e do contexto em que estão inseridos, o que torna as aulas livrescas, voltadas unicamente para aquela matéria trabalhada. Registra-se ainda o grupo de docentes que não prioriza os conteúdos, dedicando-se mais aos aspectos ligados à formação individual e ao relacionamento interpessoal.

É na perspectiva de repensar essa questão que propomos refletir sobre o papel da docência, no âmbito das disciplinas pedagógicas, principalmente da Didática, no ensino dos conteúdos específicos.

A Didática surge com Sócrates¹⁶ (Maiêutica) e concretiza-se como ciência com Comênio¹⁷ (Didática Magna), que lhe atribui por objeto o Ensino. Tem-se aqui, que a forma como o professor ensina permite ou não ao estudante aprender. Para Pimenta e Lima (2004, p.146), a Didática diz das finalidades do ensinar sob o ponto de vista:

Político-ideológicos- a relação entre conhecimento e poder, conhecimento e formação das sociedades; Éticos - da relação entre conhecimentos e formação humana, direitos, igualdade, felicidade, cidadania; psicopedagógicos - da relação entre conhecimento e desenvolvimento das capacidades de pensar e sentir, dos hábitos, atitudes e valores; propriamente didáticos - organização dos sistemas de ensino, de formação das escolas, da seleção de conteúdos de ensino, de currículos e organização dos percursos formativos, das aulas, dos modos e formas de ensinar, da avaliação, da construção de conhecimentos. (PIMENTA E LIMA, 2004, p.146)

O fato de a Didática perpassar por todas as áreas do conhecimento acaba enfraquecendo o seu campo de atuação, pois os especialistas das consideradas áreas específicas (Biologia, Geografia, Matemática, História e outras) acreditam que o fato de dominarem o conteúdo é o suficiente para ensinar aos seus estudantes determinado conceito. Já os pedagogos estudiosos da Didática geral argumentam que as suas regras e técnicas de

¹⁶Sócrates criou o método conhecido como Maiêutica, o qual adotava sempre o diálogo com seus discípulos. No início do processo de ensinar, Sócrates começava por assuntos mais próximos da realidade do discípulo e por meio de perguntas, ele ia avançando nas questões até abranger todo o assunto em estudo de modo que o discípulo fosse capaz de defini-lo.

¹⁷Comênio teve um grande papel na Educação principalmente devido a sua obra “Didática Magna em 1658”, a qual aborda a questão entre ensino e aprendizagem. Para esse pensador existe uma diferença entre ensinar e aprender. Diante disso, Comênio marca o início da sistematização da pedagogia e da didática, por meio da reflexão e da racionalização de toda prática educativa, desde a teoria adquirida nos livros até mesmo as questões do cotidiano da sala de aula.

ensino contribuem para o aprendizado dos seus estudantes, conforme problematiza Libâneo (2008, p.3).

É possível encontrar professores formadores dos cursos de licenciatura cujas afirmativas apontam para o ensino de Química, História, Matemática, vinculados apenas ao conteúdo específico, não sendo necessários os conteúdos pedagógicos. Encontram-se argumentos que dizem que para a aprendizagem de uma disciplina ou curso basta a formação científica, por meio de pesquisas ou práticas laboratoriais, supondo uma relação de identidade entre o processo de ensino e o processo de investigação. Do outro lado, observam-se também reduções discursivas das práticas de ensino ao planejamento, ao domínio de métodos e técnicas, às prescrições sobre a conduta do professor na classe, ou seja, para eles, a Didática seria uma disciplina meramente normativa e prescritiva.

Em face desses questionamentos, observa-se que os professores buscam apoiar-se em suas áreas de formação, visto que historicamente o ser humano busca defender aquilo que é de seu conhecimento, próximo à sua realidade.

Entretanto, os argumentos apresentados estão equivocados, pois a Didática geral não pode formular seu objeto de estudo sem considerar os fundamentos e métodos de cada disciplina a ser ensinada. Da mesma maneira, as Didáticas específicas também não podem cumprir sua tarefa na formação de professores sem levar em consideração os princípios didático-pedagógicos que contribuem para o ensino e a aprendizagem, presentes nas disciplinas.

Isso decorre do fato de a Didática estar em conexão com as peculiaridades da aprendizagem e o ensino, tanto das disciplinas específicas quanto das disciplinas gerais. Além disso, a Didática estuda, discute, analisa e infere sobre os métodos que o professor utiliza no processo de ensino aprendizagem de seu estudante.

Essas ações apontam uma preocupação da Didática em levar em consideração os contextos socioculturais do estudante e não apenas os da escola, na busca de um aprendizado concreto e significativo para o estudante, de modo que o mesmo possa mobilizar no futuro todo esse conhecimento adquirido na escola, tanto na vida acadêmica quanto na vida profissional e pessoal.

Dessa forma, discussões sobre quem deve ou não ensinar aos estudantes, se os profissionais da Didática geral ou da específica, tornam-se pequenas em proporção ao fato da

necessidade de se formarem sujeitos capazes de se mobilizar com o ensino que recebem dos profissionais professores.

Pimenta e Lima (2004, p.146) inferem que o trabalho docente com os conteúdos específicos, efetivam-se especialmente na gestão pedagógica da sala de aula, o que coloca a necessidade de refletir sobre esse espaço educativo. Masetto (1992) considera que a sala de aula é um *local de (con)vivência em que a pessoa do estudante, como sujeito da aprendizagem, e a do professor, como mediador entre o conhecimento, a realidade e a sala de aula, contribuem para transformar o espaço escolar em momentos de ação e de emancipação*.

Observa-se uma necessidade de comprometimento do campo da Didática geral e específica com a qualidade cognitiva da aprendizagem de seus estudantes, com os modos de se realizar o processo de ensino e aprendizagem e com o propósito de assegurar aos estudantes a interiorização dos conhecimentos de forma sistematizada, crítica e reflexiva.

Pimenta (1997, p.53), considera que enquanto área da Pedagogia, o ensino tem sido objeto de investigação do campo da Didática, ou seja,

considerá-lo como uma prática educacional em situações historicamente situadas significa examiná-lo nos contextos sociais nos quais se efetiva – nas aulas e demais situações de ensino das diferentes áreas do conhecimento, nas escolas, nos sistemas de ensino, nas culturas, nas sociedades -, estabelecendo-se os nexos entre eles. As novas possibilidades da Didática estão emergindo das investigações sobre o ensino enquanto prática social viva. (PIMENTA, 1997, p.53)

A resposta a essas questões tem o intuito de fazer com que os professores comecem a organizar seu processo de ensino e aprendizagem por meio de metodologias e técnicas didáticas que levem em consideração o estudante no centro do processo educacional, com vistas a fomentar um ensino sistematizado que resulte em aquisições de novos saberes e conhecimentos pelos próprios estudantes.

O ensino é visto como algo complexo, pois estão presentes nele o ensino das diferentes áreas do conhecimento, (Sociologia, História, Geografia, Pedagogia) áreas que se ocupam da educação da Didática Geral e da Didática Específica. No intuito de aclarar a articulação entre esses campos do conhecimento e sua articulação, Brandão (1981) confere grande valor a Educação, para ele, a educação

está presente em casa, na rua, na igreja, nas mídias em geral e todos nos envolvemos com ela seja para aprender, para ensinar e para aprender-e-ensinar. Para saber, para fazer, para ser ou para conviver todos os dias misturamos a vida com a educação. Com uma ou com várias. (...) não há uma forma única nem um único modelo de educação; a escola não é o único lugar em que ela acontece; o ensino escolar não é a única prática, e o professor profissional não é seu único praticante.

Diante disso, podemos observar que a educação é um processo natural que ocorre na sociedade humana pela obra de seus autores sociais como um todo, essa não é uma situação fácil e tranquila para o professor, principalmente porque algumas instituições decidiram por desnaturalizar a educação, assumindo a responsabilidade de desenvolvê-la por meio de planejamentos, técnicas sistemáticas com vistas a atingir determinado objetivo. Entretanto, ações pedagógicas estão a todo momento sendo desenvolvidas na sociedade, e com o desenvolvimento das tecnologias, vários espaços de informação são verdadeiros arcabouços de ideias e da construção do pensamento pelos professores e por seus estudantes.

Com o advento das tecnologias digitais de informação e comunicação, a perspectiva da aparente transformação das práticas pedagógicas na modalidade a distância nos cursos de Turismo nos leva a concordar com Levy (1997), que considera o computador e a rede de informações (internet) um terceiro processo de desenvolvimento das “tecnologias intelectuais”, sendo o primeiro a passagem da oralidade para a utilização da escrita e o segundo momento o advento da imprensa, que acelerou enormemente a disseminação do conhecimento por meio da impressão de livros.

Esses processos caracterizam modificações históricas nas formas de apreensão e construção do conhecimento, devido à utilização de processos cognitivos diferentes (linguagens oral, escrita e “simulação” por computador) – o que caracteriza a complexidade dos meios comunicacionais contemporâneos.

São inúmeras as presenças do pedagógico na sociedade e por meio das mídias, é possível observar intervenções pedagógicas na televisão, no rádio, nos jornais, nas revistas, em todo material informativo como folders, revista, jornais, guias de Turismo, mapas geográficos, vídeos, *outdoor*, enciclopédias, jogos, revistas infantis, escolares, brinquedos, dentre outros. A mídia física e on-line (internet) atua na variação da conjuntura intelectual e afetiva dos sujeitos e na capacidade de pensar, alastrando saberes e modos de agir digitais de informação e comunicação (TDIC), apresentam-se como os meios que possibilitam que a forma de transmitir o conteúdo possam ser agregados e veiculados em um novo espaço e num novo tempo, perfeitamente adequados a esta época em que as noções de espaço-tempo estão passando por um revolucionamento sem precedentes.

O autor acredita ainda que as novas tecnologias tornam o processo educativo policêntrico e difuso, trazendo consequências para o surgimento de outros processos educativos e novos agentes pedagógicos, além daqueles representados pela escola, crescendo

em importância as aprendizagens no próprio local de trabalho. Para esse autor, a informatização da sociedade estaria promovendo uma ‘pedagogização’ da vida cotidiana. Ou seja, há um peso da presença do pedagógico na sociedade, ultrapassando o campo escolar formal e não formal. Com inúmeras situações presença do pedagógico, Libâneo (1998, p. 21), considera que *é surpreendente que instituições e profissionais cuja atividade está permeada de ações pedagógicas desconheçam a teoria pedagógica*, ou seja, independente ou não das Tecnologias de comunicação e informação o professor deve continuar buscando formas de envolver seu estudante no processo de ensino aprendizagem.

O pedagógico diz respeito ao campo do conhecimento sobre a problemática educativa na sua totalidade e historicidade e, ao mesmo tempo, uma diretriz orientadora da ação educativa. O pedagógico refere-se a finalidades da ação educativa, implicando objetivos sociopolíticos a partir dos quais se estabelecem formas organizativas e metodologias da ação educativa, onde quer que ela se realize.

Para melhor compreensão do que seja ensinar, faz-se necessário abranger o papel da Didática na educação como uma ciência da Pedagogia (Educação), a qual resulta do fato de seu objeto próprio ser o ensino e dos métodos próprios que direcionam e sistematizam a dinâmica do processo de ensino e aprendizagem, de modo a contribuir para que a sua interpretação e a sua abordagem favoreçam a aprendizagem do estudante de maneira sistematizada, com lógica reflexiva, crítica e ao mesmo tempo construtiva nos cursos de Turismo.

Por conceber o ensino como objeto próprio, a Didática recebe também a nomenclatura de Teoria do Ensino, no entanto, é importante esclarecer que a Didática ocorre no âmbito formal, ou seja, escolar. A partir dessa concepção de que o Ensino é objeto da Didática, Castro (2000) tece considerações no intuito de fazer um resgate do que seja o ensino na constituição da Didática como um campo de estudos da Educação que contribui para a aprendizagem do estudante,

A constituição de um corpo de conhecimento sobre o ensino, que veio a denominar-se Didática, serviu para garantir sua eficiência

[...]essa função de ensinar algo a alguém vai encontrar seu território preferencial na escola. Nesta, assume seu aspecto formal e as situações Didáticas são organizadas, planejadas, deliberadas, escalonadas em etapas e subdivididas conforme as características dos produtos do ensino. (CASTRO E CARVALHO, 1998, p. 16)

De modo explícito ou implícito, o ideal de toda Didática sempre foi que o ensino produzisse uma transformação no aprendiz, que este, graças ao aprendido, se tornasse

diferente, melhor, mais capaz, mais sábio. (CASTRO, 2000, p.16). De acordo com a afirmativa anterior, a Didática ocorre no âmbito formal do ensino e da aprendizagem, de maneira a possibilitar, pelo ensino, a transformação do estudante de mero aprendiz, em um sujeito que reflete sobre o conteúdo aprendido.

Ao fazer diálogos entre estudante e processo de ensino aprendizagem, o professor elabora condições didáticas pedagógicas para amparar o estudante no processo de desenvolvimento do raciocínio lógico, da memória, da reflexão, bem como da construção de conhecimentos.

Isso ocorre devido ao fato de a Didática possuir planejamento, organização, sistematização, os quais são intencionais, pois podem refletir as compreensões que os docentes possuem do campo da educação em Turismo e do que precisa ser compreendido pelo estudante.

Além disso, existe também o conhecimento relacionado aos adultos que continuam a obter experiências em todas as áreas do saber, da afetividade, da moral e da estética, ainda que esses conhecimentos não passem pela sistematização escolar, mas pela aprendizagem tácita, da experiência e pelo autodidatismo.

No entanto, não estamos falando de uma teoria a qual não tem sentido nem significado para o estudante, buscamos aqui abordar uma teoria acompanhada de metodologias de ensino, pois é a partir dessa metodologia didático-pedagógica que o estudante começa a modificar a sua forma de pensar e agir sobre o mundo de maneira atuante.

Nesse quadro e procurando compreender essas diferenças, Castro (2000) afirma que o conceito de ensino oferece oscilações diversas, baseadas nas convicções acerca das relações entre o sujeito e o objeto do conhecimento, havendo duas posições extremas e uma intermediária, que podem ser assim explicitadas: na primeira, o ensino é concebido como algo que vem de *fora para dentro* (posição exógena), como a entrega de bens culturais aos estudantes pelos seus representantes, ou seja, professores. Na segunda posição, o ensino é concebido como algo que vem “de dentro para fora” dependendo apenas de uns poucos referenciais externos. Essa posição teoricamente inatista tem seu contraponto naqueles que não aceitam a primeira tendência, entendendo que ensinar é impossível (CASTRO, 2000).

Entretanto, existe ainda uma terceira posição que não é a mera composição ou compromisso entre as duas primeiras, pois Castro (2000) insere nesta posição o paradigma da epistemologia interacionista e construtivista de Jean Piaget e dos que nele se inspiraram. A

corrente piagetiana explica que o processo de ensino é uma construção (endógena) de instrumentos (objetos) para conhecer e a possibilidade do indivíduo (sujeito), reagindo às perturbações do meio ou a suas inquietações internas, ou seja, assimilar o ensinado.

Já no campo da escola, Libâneo (2008, p.14), afirma que o papel da Didática é:

1. Ajudar os estudantes a pensar teoricamente (a partir da formação de conceitos); 2. Ajudar o estudante a dominar o modo de pensar, atuar e investigar a ciência ensinada; 3. Levar em conta a atividade psicológica do estudante (motivos) e 4. Considerar o contexto histórico-cultural da aprendizagem.

Mais especificamente, a Didática consiste em:

a) análise do conteúdo da matéria (estrutura conceitual básica) para identificar a relação geral que se aplica a manifestações particulares desse conteúdo. b) Dedução de determinadas relações que se manifestam em outras relações particulares, formando um sistema unificado dessas relações, ou seja, o núcleo conceitual. Ou seja, parte-se do conceito “nuclear” do assunto estudado (isto é, do princípio geral) para aplicação a problemas particulares, que é o que se diz de “operar praticamente com os conceitos”. c) Domínio do modo geral pelo qual o objeto é construído, implicando os modos de atividade anteriores aplicados à investigação dos conceitos a serem interiorizados. Significa o domínio dos procedimentos lógicos do pensamento que têm caráter generalizante, ou seja, adquirir os métodos e estratégias cognitivas dos modos de atividades anteriores (o percurso investigativo de apreensão teórica do objeto). d) Análise da atividade psicológica (motivos e objetivos do estudante). e) Análise do contexto histórico-cultural (LIBÂNEO, 2008 p.14).

Diante dessa perspectiva, o papel da Didática consiste em contribuir para que os estudantes procurem, a partir da formação de conceitos, refletirem de acordo com a teoria proposta, de maneira a gerar a construção de novas formas de pensar e atuar sobre o campo do Turismo.

O que podemos verificar a partir dessas discussões é que nesse processo de formação do pensamento teórico temos uma clara alusão do movimento que vai do geral para o particular.

É clara a vinculação desta ideia – apropriação dos modos de pensar a que as disciplinas científicas recorrem – com duas tendências fortes: o método de resolução de problemas e o método do ensino com pesquisa. As ações mentais implicam na resolução de tarefas cognitivas, que devem ser baseadas em problemas.

Davídov (1998, p. 29) considera que:

[...] podemos entender que a implicação geral e o papel geral da tarefa de aprendizagem no processo de assimilação serão os mesmos (a princípio) que os da educação baseada em problemas. [...] Observamos que, assim como a aprendizagem,

a educação baseada na resolução de problemas está internamente associada ao nível teórico da assimilação do conhecimento e pensamento teórico.

Em resumo, o ensino mais compatível com o mundo da ciência, da tecnologia e dos meios de comunicação, que seja comprometido com as mediações culturais, é aquele que promove o desenvolvimento mental, por meio dos conteúdos e do desenvolvimento das capacidades e habilidades do pensar com autonomia, que ajuda o estudante a desenvolver suas capacidades próprias de raciocínio. A melhor metodologia de ensino, em qualquer disciplina, é aquela que ajuda os estudantes a pensar teoricamente sobre os conteúdos ensinados.

Em geral, a maior preocupação do docente do curso de Turismo é fazer com que os estudantes construam conhecimentos, desenvolvam-se intelectualmente, pouco importando com o desenvolvimento de suas habilidades humanas e profissionais e de seus valores de profissionais e cidadãos comprometidos com os problemas e o desenvolvimento de sua sociedade (MASETTO, 2003). Aprender é, ao mesmo tempo, compreender o conhecimento teórico e empírico relacionados a ele, juntamente com as habilidades, conteúdo e ações mentais (as capacidades do pensar).

Outra questão importante a ser discutida é o papel da metodologia do ensino, mais do que o conjunto dos procedimentos e técnicas de ensino, deve ocorrer como instrumentos de mediação para ajudar o estudante a pensar com os instrumentos conceituais estudados em sala de aula. Sendo assim, o papel da escola é possibilitar aos estudantes o desenvolvimento das suas capacidades mentais superiores ao mesmo tempo em que se apropriam dos conteúdos.

Por fim, reafirmamos que a educação em Turismo é algo complexo e que faz parte da sociedade de maneira histórica e situada e que expressa as múltiplas e conflituosas determinações das sociedades humanas nas quais se realiza, entendemos que a função da Didática é produzir recursos metodológicos sequenciais/simultâneos e didáticos para trabalhar e estimular a imaginação e a criatividade dos estudantes, no processo educacional, pois, para Libâneo, (1998),

O estudante como sujeito do processo de socialização e de aprendizagem; os agentes de formação (entre eles as mídias, a família, os agentes de saúde, as escolas e os professores); as situações concretas em que se dão os processos formativos (entre eles o ensino); o saber (como objeto de produção e constituição do humano); o contexto social das instituições (entre elas os sistemas de ensino, as políticas governamentais), inclusive as escolas e as salas de aula. (LIBÂNEO, 1998 p.30)

Em síntese, o objetivo do pedagógico é permitir que o conteúdo tenha sentido e significado para o estudante de Turismo de modo a criar condições de assimilar novos conceitos e criar outros. O papel do professor de Turismo, nesta perspectiva, passa a ser o de

produzir recursos metodológicos para auxiliar o estudante a interiorizar os modos de pensar, de raciocinar, de investigar e de atuar da ciência ensinada, de maneira a utilizar os conceitos como recursos na sua realidade social, profissional no contexto em que ocorre.

2.2 Processos educativos do professor universitário de Turismo

Tratar da docência universitária não é tarefa fácil, pois, conforme afirma Malusá (2012), é uma temática ainda incipiente nas discussões teóricas brasileiras.

Em nosso caso, a temática é ainda mais lacunar, pois queremos tratar da docência universitária na Educação a Distância, modalidade educacional que é razoavelmente recente no contexto do trabalho docente, pois a maioria dos cursos superiores de Turismo a distância é posterior ao Decreto nº 5622/2005, que regulamenta a EaD no Brasil.

A docência universitária na EaD compreende mais do que equipamentos e máquinas, e se configura em um campo extremamente dinâmico, devido ao desenvolvimento da microinformática, do consumo em massa e dos sistemas informatizados que modificam nossas formas de comunicação e, porque não, de organizar as práticas docentes.

Certeau (1994) utiliza o termo consumo criativo para discutir estes processos de transformação, uma vez que o consumo de bens culturais, longe de ser passivo, é também produção e criação.

[...] hoje há os dispositivos sócio-políticos da escola, da imprensa ou da TV que isolam de seus leitores o texto que fica de posse do mestre ou do produtor. Mas por trás do cenário teatral dessa nova ortodoxia se esconde (como já acontecia ontem), a atividade silenciosa, transgressora, irônica ou poética, de leitores (ou telespectadores) que sabem manter sua distância da privacidade e longe dos ‘mestres’[...]. (CERTEAU 1994, p. 268)

Em atualização ao que afirma o autor, podemos inferir que hoje o isolamento da informação é relativamente minimizado na medida em que todos podem ser autores e produtores de conhecimento. A centralidade da escola ou de outros produtores de informação e conhecimento deixa de ser o ponto de referência para os estudantes, para se tornar mais um ponto no vasto meio comunicativo.

O desafio, portanto, torna-se formar o estudante em Turismo para uma sociedade em constantes mudanças, mas em uma linha que ultrapassasse o caráter utilitarista e técnico das tecnologias na sociedade moderna, o caráter negativo e excludente encontrado em algumas interpretações marxistas, mas que não negue as dimensões críticas destas tecnologias em nossa sociedade.

Alava (2002) apresenta contribuições relevantes ao discutir a tecnologia como elemento mediador de qualquer ato educativo e, portanto, presente em toda a História da Educação. Essa compreensão desconstrói um determinismo tecnológico que ora condiciona a tecnologia a objeto de desejo, portanto, incorporado sem a crítica necessária, ora condiciona a tecnologia, sobretudo a nova, baseada no computador, como elemento a ser combatido, portanto, limitador da formação de um sujeito que precisa compreender e utilizar toda e qualquer tecnologia construída pela humanidade de uma época.

As concepções apresentadas nos direcionam para pensar a docência em Turismo que se apropria de *softwares*, aplicativos e experiências em rede, mas que problematizam tais apropriações, na medida em que não as consideram substitutas das tecnologias anteriores, como o ato de visitar um espaço turístico, a análise elaborada de forma presencial ou mesmo a utilização de tecnologias anteriores para o desenvolvimento de determinadas atividades. É nesse sentido que pensamos a tecnologia como mediadora da docência em Turismo.

Barreto (2003) problematiza e estabelece críticas quanto à incorporação de mídias no ensino de Turismo e procura dimensionar as implicações não controladas sobre este processo e a dificuldade do professor nessa ação devido ao dinamismo característico das mídias contemporâneas. Mas, percebe-se que o maior problema nessa discussão é a dimensão tomada em trabalhos contemporâneos, com a citação contínua de panaceias e discursos vazios que pouco tem contribuído para o campo, que vinculam as tecnologias a progresso, facilitação e melhoria da aprendizagem, em uma perspectiva de melhoria técnica, no sentido atribuído por Hobsbawm (2001).

A dicotomia entre a aceitação e a resistência às tecnologias no interior da escola pode ser parcialmente compreendida com base no que Hobsbawm (2001) chama de inovação tecnológica e inovação social. Para esse autor, a primeira inovação pertence ao setor flexível e a última, ao setor inflexível.

Por flexibilidade, entende-se uma aceitação e desejo pelas inovações tecnológicas. Essa afirmativa pode ser observada quando lemos a respeito do desenvolvimento tecnológico dos objetos materiais, de cunho utilitário. Dificilmente, encontram-se notícias ou tratados que se posicionem contrários à criação de um novo material para um avião, que irá transportar milhões de turistas anualmente, desde que ele se apresente com um argumento de que é menos perigoso, mais barato ou menos poluente. Raramente, encontram-se artigos de tecnófobos “neoluditas”, que desejam quebrar teleféricos, bicicletas ou a combater a

descoberta de novas formas de maximizar a experiência com as viagens turísticas. No imaginário social, tais tecnologias significam melhorias materiais para a sociedade, ou seja, guardam um aspecto “progressista” de desenvolvimento humano.

No entanto, nos casos em que a inovação material de ‘utilidade’ palpável é rejeitada, em geral, a explicação está no medo da inovação social, ou seja, da ruptura com a tradição que ela acarreta (HOBBSAWM, 2001, p. 29).

Conforme observa Hobsbawm (2001), a resistência à inovação surge quando se trata de uma inovação social, visto ser esta bem maior do que à tecnologia material propriamente dita, pois a primeira significa considerar o passado modelo para o presente, que precisa ser preservado, mantido a qualquer custo. A inovação social desconstrói as bases familiares, religiosas, sociais e culturais – ela evoca uma aparente efemeridade das relações, de nossa própria humanidade. Passa, ainda, a impressão de destruir tudo aquilo construído ao longo de gerações para ser trocado pelo desconhecido, pelo porvir. Para esta concepção, as TDIC são elementos desagregadores de uma concepção ou ação que nos direciona a uma cultura fixa e estável.

No campo da docência em Turismo, seria pensarmos no quanto as tecnologias têm transformado a maneira como as pessoas lidam com o Turismo, de um lado, e o quanto tais tecnologias sofrem resistências, por transformarem (ainda que aparentemente) as relações de poder entre professor e aluno.

Esses novos recursos tecnológicos não são neutros, tampouco onipotentes. Sua simples inovação formal implica mudanças culturais, mas o significado final depende dos usos que lhes atribuem diversos agentes. (Eles) [...] “defendem as ordens que classificavam e distinguiam as tradições culturais, enfraquecem o sentido histórico e as concepções macroestruturais em benefício de relações intensas e esporádicas com objetos isolados, com seus signos e imagens”. (CANCLINI, 2003, p. 307)

Há vários momentos na história humana em que a presença de determinadas inovações implicou modificações nas estruturas tradicionais estabelecidas. Pode-se citar, por exemplo, os maquinários da Revolução Industrial, a arma de fogo nas relações bélicas, a descoberta de que não somos o centro do universo ou os artefatos de transporte, que permitiram ao homem estabelecer relações turísticas em lugares cada vez mais distantes. Todos esses exemplos, apesar de se constituírem em inovações, sofreram, em um dado momento, duras críticas por modificarem radicalmente as estruturas sociais vigentes.

O que as tecnologias digitais trazem de novidade a esse movimento de “aceitação” ou “rejeição” ao novo é a velocidade de seu desenvolvimento. Há cerca de 30 anos, os computadores pessoais se tornavam realidade¹⁸. Nesse pequeno período, observamos a emergência dos videogames “pessoais”, da presença dos computadores nos lares, a ascensão da internet, das comunicações instantâneas por vídeo, áudio, texto e imagem, celulares, hipermídia, interconexão global de quase todos os indivíduos do mundo através das redes telemáticas.

Essas tecnologias, ao digitalizarem a produção humana, reconfiguraram o nosso olhar sobre o mundo, agora não mais limitado às estruturas físicas que delimitam a organização das coisas, mas que introduzem a ideia de que não há maneira ideal de organizar o mundo e, sim, uma horizontalidade no poder de organização das coisas pelos sujeitos – importa menos a forma de apresentação do que a habilidade em localizar – ou seja, não é mais necessária a presença de um intermediário da área de Turismo para intermediar a viagem do turista, mas uma reconfiguração de seu trabalho, no sentido de oferecer novas atividades, uma vez que a horizontalidade da internet permite ao turista realizar uma série de atividades por sua própria conta.

Da mesma forma, estruturas sociais consolidadas vivem situações limítrofes, nas quais as novas gerações questionam a rigidez organizativa em detrimento da liberdade em aferir resultados. A escola pode ser um bom exemplo dessa ideia: como espaço de aprendizagem dos saberes socialmente construídos, sofre, hoje, graves abalos devido à perda de seu *locus* de poder, o que a leva, necessariamente, para uma reconfiguração, sob perigo de se tornar obsoleta – não no sentido do desaparecimento, mas em algo pior – da sua desvalorização como espaço central de formação pelos seus jovens.

Já o espaço da prestação de serviços turísticos, por exemplo, vê as tecnologias modificarem as experiências dos viajantes por meio de aplicativos que permitem visualizar imagens, experiências terceiras, análises sobre lugares, hotéis, alimentação etc. Pensar a formação universitária do professor de Turismo significa compreender a importância dessas transformações no seu trabalho pedagógico, uma vez que a formação ministrada por ele tem implicações diretas no mundo, por meio dos serviços turísticos.

As modificações sociais acarretadas por tais tecnologias são dinâmicas, velozes a tal ponto que deixam todos em estado de vertigem, em que as referências se reorganizam em um

¹⁸ Veja a linha do tempo do desenvolvimento do microcomputador em: <http://info.abril.com.br/aberto/infonews/012009/07012009-7.shl>

processo contínuo de efemeridades. Para Albuquerque Júnior (2007, p.58), na cultura de massas, prevalece o caráter relacional das identidades, o sujeito deixa de ser visto como uma totalidade fechada e fundante das ações e representações, para ser pensado como uma produção histórica, como um lugar em que diferentes pessoas vêm ocupar sucessivamente ou como a produção de uma identidade, cujos vários fluxos de subjetivação e forças de sujeição se encontram.

Essa fluidez “tecnocultural” mostra a complexidade de qualquer tipo de análise da formação de professores para trabalharem com tecnologias digitais em cursos de Turismo e a necessidade de diferentes campos teóricos para a compreensão parcial desse fenômeno. Mostra, ainda, que essa temática encontra-se em um campo teórico de fronteira e a sua constituição como fenômeno em movimento dificulta a construção de interpretações mais sólidas no campo do Turismo a distância.

Há de se salientar ainda que todas essas tecnologias digitais são incorporadas à modalidade EaD, uma vez que ela existe pela mediação tecnológica. Logo, a compreensão das TDIC pelo professor universitário de Turismo tem impacto direto não só sobre a forma como o docente desenvolve suas atividades pedagógicas nos cursos de Turismo a distância, mas à própria concepção de docência, de aula, de avaliação e de aprendizagem que ele possui quando ministra aulas nessa modalidade.

Entendemos que o problema não é necessariamente o tempo dedicado aos estudos sobre o fenômeno do computador na formação de estudantes e professores, mas nas políticas conservadoras de formação de professores (em geral, e em Turismo especificamente). Conservadoras em seu sentido temporal, de querer preservar uma maneira consolidada de perceber o mundo e da dificuldade de se compreender as mudanças sociais e de comportamento das pessoas. Independente da teoria utilizada, algumas pesquisas mostram como os jovens se apropriam de tecnologias, mostram as dificuldades de seu uso pelos professores, e acabam por criar verdadeiros bastiões de resistência pelo que Sancho (1998) considera “desconhecimento histórico” da tecnologia, ou seja, compreender a educação como veículo da mudança histórica significa compreender que a formação docente deve ser pautada na ideia de uma atividade profissional cuja tônica é a ausência de rotinas e a reflexão cotidiana sobre a prática e os sujeitos que a envolvem, na perspectiva apontada por Tardif (2002) e Gauthier (1998).

Ao buscar estabelecer relações entre escola-sociedade, a partir dos referenciais utilizados nesta Tese, é possível perceber a presença de discursos que apontam para práticas docentes que valorizam o “espontaneismos” das tecnologias na docência e incorrem em uma compreensão de que a escola deixa de ser um espaço sistematizado de aprendizagem e que, portanto, não seria tão necessária na formação social. Por outro lado, o uso exacerbado de tecnologias na escola pode levar a uma compreensão de que as tecnologias estariam trazendo mais mudanças técnicas do que transformações tecnológicas no trabalho e na cultura docente.

O ato educativo é, portanto, uma atividade intencionalmente dirigida por fins. Daí o trabalho educativo diferenciar-se de formas espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são os de produzir a humanidade no indivíduo. Quando isso ocorre, nessas atividades, trata-se de um resultado indireto e involuntário. Portanto, para DUARTE, (1998, p. 88):

a produção no ato educativo é direta em dois sentidos. O primeiro e mais óbvio é o de que se trata de uma relação direta entre educador e educando. O segundo, não tão óbvio, mas também presente, é o de que a educação, a humanização do indivíduo é o resultado mais direto do trabalho educativo. Outros tipos de resultado podem existir, mas serão indiretos.

O que se pretende, portanto, é perceber a escola (e, em nosso caso, a universidade) como espaço em que as apropriações singulares sejam incorporadas e modificadas, de maneira a transformar as maneiras e estratégias de ensino e aprendizagem, pois, do contrário, há um grande risco na constituição de resultados que se aproximam daqueles resultantes de diversas pesquisas realizadas na última década¹⁹: estudantes com grandes dificuldades na aprendizagem, docentes que fracassam na sua finalidade de ensinar e tecnologias que são implementadas no ambiente escolar de forma descontextualizadas do universo docente, dos alunos e da sociedade.

2.3 Desafios da prática docente universitária em Turismo

A docência universitária em Turismo enfrenta problemas semelhantes ao da educação básica na atualidade: estudantes com aparente falta de interesse, níveis cada vez mais reduzidos de leitura, crítica ao formato das aulas e demandas por mudanças constantes na didática, devido às influências das tecnologias contemporâneas que transformam tudo em espetáculo.

¹⁹ Johnson (2005) e Freitas (2009), dentre outros.

A primeira maneira encontrada para ultrapassar ou ao menos problematizar essas questões foi reconhecer o estudante como autor e ativo em sua construção do conhecimento. É cada vez mais difícil ao professor negar a demanda por “práticas” nas aulas universitárias em Turismo e os riscos da formação universitária se tornar técnica e voltada para os interesses do mercado contribuem para as resistências dos docentes universitários em Turismo.

A tradição secular da escola faz-nos compreender o que o professor pode fazer da tecnologia, que acaba por ser uma espécie de “escolarização” das mídias na escola e não uma compreensão de suas especificidades linguísticas, culturais etc. A novidade da tecnologia, ou dos usos que se fazem de novas máquinas apresentadas ao setor de consumo dificulta a pesquisa na academia, pois o objeto torna-se obsoleto antes mesmo de ser compreendido. Como exemplo, podemos citar pesquisas sobre redes sociais como *Orkut*, *Facebook* ou *Twitter*. Antes de se finalizar uma Tese ou Dissertação, há sempre o risco da página não só deixar de ser referência para uma geração, mas desaparecer de fato.

O mesmo ocorre com páginas relacionadas às atividades turísticas, pois seus endereços podem mudar com frequência, a empresa pode desaparecer, novas empresas podem reaparecer, novos aplicativos e formas de realizar a experiência turística podem emergir, o que leva à uma transitoriedade cada vez mais intensa para aqueles que forma os profissionais que precisam lidar com esse mundo e suas características mutáveis.

Outro aspecto importante na ação docente em uma sociedade mediada por tecnologias é a aparente inquietude dos estudantes. A impressão que se tem é de que nenhuma prática convence o estudante, que praticamente exige transformações diárias nas estratégias didáticas e pedagógicas de ensino.

Não se trata, em momento algum, de discutir ideias simplistas que aparentemente transformam a Educação – cremos que pouco pode ter sido feito quanto à modificação nos processos formativos daqueles estudantes, mesmo porque, conforme temos dito nesta Tese, a tradição histórica de uma instituição fala mais alto que uma intervenção pontual. Acreditamos que as intervenções aqui apresentadas serviram para a elaboração de novos objetos e problemas que se tornaram, cada vez mais, necessários para compreender os fenômenos educativos em um mundo rodeado por modificações microinformáticas.

Em uma sociedade na qual a escola (Universidade) ainda privilegia a leitura do texto impresso, com sua ordem própria, baseada na linearidade das palavras e no movimento do

olhar da esquerda para a direita das linhas textuais, era tarefa quase impossível alfabetizar adultos para usos e apropriações de TDIC em sua prática pessoal e profissional.

Destaca-se também, as mudanças paradigmáticas oriundas da promoção de propostas pedagógicas que incorporam as novas estratégias comunicativas e de aprendizagem das TDIC no contexto da EaD em Turismo.

Nessas discussões, os referenciais apontados até o momento foram cruciais por ajudarem-nos a defender as estratégias pedagógicas mediadas pelas tecnologias. Na construção teórica desta Tese defendemos a aprendizagem como elemento característico do homem e a necessidade de a escola incorporar os artefatos culturais baseados na microinformática em seus processos de ensino e aprendizagem. Entretanto, para que isso seja possível, é preciso que a Universidade conheça e reconheça as estratégias de uso das redes telemáticas pelos universitários: quais as páginas, conteúdos e pesquisas realizam. O desconhecimento deste universo cultural encerra a Universidade em um isolamento perigoso que pode incorrer em políticas equivocadas de formação de professores e de profissionais em geral.

Essa dinâmica ultrapassa a organização escolar, pois garante liberdade de produção e construção de saberes de acordo com demandas individuais. A escola ainda é mantida sob a premissa de levar saberes homogêneos a uma massa de estudantes, saberes esses organizados em tempos e espaços de aprendizagem, medidas equânimes de aprendizagem, controle dos processos de ensino-aprendizagem e penalizações daqueles que não seguem as regras seculares.

Entretanto, cabe salientar que a premissa da Universidade seria (ou deveria ser) oposta a uma ideia massificadora, uma vez que a formação de professores universitários em Turismo envolve a realização de pesquisas individuais que geram, portanto, saberes heterogêneos acerca de fenômenos turísticos diversos.

Na EaD, a perspectiva que emerge para enfrentamento destes desafios são as discussões acerca da produção de materiais didáticos para a EaD, materiais aqui compreendidos em todos os suportes midiáticos conhecidos. Uma vez que a mediação na EaD se dá pelos suportes tecnológicos, poder-se-ia afirmar que o material didático acaba por preencher uma lacuna ou um campo importante das discussões teóricas acerca da aprendizagem, pois o seu desafio é o da construção de espaços de aprendizagem, interativos,

que valorizem os autores já ditos anteriormente, mas que, ao mesmo tempo, não desconstruam a sistematização histórica da escola, especialmente da Universidade.

O paradoxo apresentado pela EaD reside na formação em massa que, simultaneamente, promete uma formação individualizada por meio das TDIC, em uma perspectiva de web 2.0, em que todos são autores e críticos de si e do outro, no entanto, o material didático para a EaD rompe esse processo ao se apresentar como material único, distribuído de forma instrucional a centenas ou milhares de alunos – de uma mesma forma, apesar das interpretações e apropriações serem distintas, individuais.

2.4 O conceito de tecnologia no contexto da docência

Falar da docência no ensino superior em Turismo em um contexto tecnológico implica, inicialmente, discorrer sobre o lugar que a tecnologia ocupa na atualidade e suas ramificações teóricas simplificadoras fundadas em concepções deterministas. Conforme afirma Vieira-Pinto (2005), a chamada “explosão tecnológica” é utilizada como uma panaceia para explicar nossa estupefação frente ao desenvolvimento técnico atual, sem que sejam discutidas as dimensões políticas e históricas desse desenvolvimento ou “explosão”.

Nessa perspectiva, a técnica se confunde com a tecnologia e há uma valorização do fazer em detrimento da dimensão conceitual mais ampla de tecnologia, apresentada por Vieira-Pinto (2005) e Sancho (1998), de tecnologia como dimensão teórica sobre a transformação da natureza pelo homem em objetos artificiais.

A tecnologia, em um sentido mais amplo, conforme apontado por Sancho (1998), pode ser considerada como toda e qualquer contribuição humana resultante de suas reflexões e transformações sociais, seja no âmbito da produção de objetos, da produção simbólica ou organizacional. No caso do Turismo, podemos vislumbrar espaços, construções baseadas na realidade ou simulações daquilo que já existiu ou mesmo novas dimensões para as relações sociais em Turismo. Poderíamos pensar, por exemplo, em uma tecnologia que permite a uma pessoa conversar com outra, em outro país, não por meio de telas, mas por meio de uma imagem tridimensional que simule a sua presença e também permita a sua comunicação, por meio de tradutores universais. Tais tecnologias já existem e possivelmente transformarão ainda mais as relações turísticas.

Nesse sentido, tecnologia ultrapassa uma dimensão de produto dotado de imparcialidade, na medida em que é resultado do trabalho humano, permeado de intencionalidades.

Se a técnica configura um dado da realidade objetiva, um produto da percepção humana que retorna ao mundo em forma de ação, materializado em instrumentos e máquinas, e entregue à transmissão cultural, compreende-se que tenha obrigatoriamente de haver a ciência que o abrange e explora, dando em resultado um conjunto de formulações teóricas, recheadas de complexo e rico conteúdo epistemológico. Tal ciência deve ser chamada “tecnologia”, conforme o uso generalizado na composição das denominações científicas. (VIEIRA-PINTO, 2005, p. 221)

Tecnologia é elemento transfigurador da ordem social: ela transforma e é transformada. Sua compreensão em sentido técnico incorre em resumi-la como um saber-fazer, mais do que um saber pensar. Essa compreensão é resultante da sua origem etimológica na Grécia antiga, entretanto, na modernidade, sobretudo após a Revolução Industrial, ela passa a ser incorporada em um senso comum que prima pela novidade, pela busca daquilo que ainda não foi inventado e pelo valor de uso proporcionado pela invenção. Seria, por exemplo, a busca incessante pela melhor tecnologia que proporcionasse as maiores experiências turísticas e, ao mesmo tempo, permitissem a obtenção de maiores retornos financeiros aos seus criadores.

Ou seja, tecnologia, no senso comum moderno, passa a ser considerada como equipamentos e maquinários que possuem sentidos de uso para a sociedade, notadamente aquele sentido no qual o uso diminui alguma tarefa manual, aumenta a velocidade da produção ou de uma ação qualquer, o que, por conseguinte, envolve na diminuição de tempos e aumento do valor agregado do referido produto.

Trata-se de um olhar marcadamente capitalista, que envolve uma dimensão de imparcialidade do objeto produzido, uma vez que seu sentido é o de diminuir a força humana envolvida no trabalho. No caso da EaD, podemos considerar essa diminuição da força pelo aumento exponencial do número de alunos por professor, ou seja, uma educação massiva, com redução de custos e incorporação de outros sujeitos no processo de ensino e aprendizagem que, nos cursos de Turismo analisados nessa Tese, são configurados por meio do pagamento de bolsistas pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Pós-Graduação (CAPES).

Ocorre que a tecnologia é a composição de *Techné* e *Logos* (técnica e razão), é fruto da razão humana, mas é também materializada de acordo com finalidades traçadas. Como efeito da razão, é também produção científica, resultante da busca humana pela compreensão

do desconhecido, busca essa dotada das mais diversas intenções. Ou seja, não se pode pensar apenas na resposta financeira de uma tecnologia para o Turismo, mas nas transformações sociais e culturais que estas tecnologias proporcionam, uma vez que elas mudam a forma como as pessoas se posicionam no mundo.

Podemos então afirmar que as tecnologias, de maneira geral, refletem os objetivos nela traçados, mas também a busca pelo desconhecido que resulta na construção de novas técnicas e novos saberes. A EaD e o Turismo compreendem essa busca, já que a tradição do Turismo envolve as experiências físicas, e a mediação tecnológica envolve mais a técnica de seguir os parâmetros dos *softwares* para selecionar ou indicar produtos turísticos do que as reflexões e análises que as próprias tecnologias impactam nas experiências turísticas. A tecnologia, por exemplo, tem modificado a forma como as experiências turísticas são realizadas, já que as visitas virtuais aos lugares são realizadas antes mesmo das experiências físicas.

Vieira-Pinto (2005) considera que existem teorizações ingênuas acerca da tecnologia que constroem ideias positivas generalizadoras acerca da tecnologia, sem levar em conta suas contradições sociais, culturais e econômicas. Muitas destas teorizações são observadas em discussões acerca da incorporação de tecnologias no universo escolar. Afirmativas hipotéticas como: *o computador pessoal democratiza o acesso à informação e ao conhecimento, a interatividade melhora as relações entre transmissores e receptores, as redes sociais revolucionam a política, as aulas tornam-se melhores à medida em que incorporam as tecnologias digitais*, dentre tantas outras envolvem uma concepção simplificada da realidade, pois atribui um sentido generalista à técnica e à tecnologia, como se elas, por si só, fossem as responsáveis pelas grandes transformações sociais e não os usos e apropriações que delas são feitas pelos homens.

Por outro lado, esse mesmo autor afirma também existir as chamadas abstrações idealistas que promovem críticas às técnicas e tecnologias, atribuindo muito mais negatividade em seus impactos. Essas teorizações lançam afirmativas (hipotéticas) como: “computadores são objetos e não levam à reflexão crítica”, “todos os meios de comunicação são totalizantes”, “a internet vem para destruir formas de comunicação anteriores como impresso e rádio, privilegiando a velocidade da comunicação em detrimento da análise e da crítica”.

Apesar dessa aparente contradição, o que o autor procura demonstrar é a necessidade de reflexão crítica acerca do lugar que cada tecnologia ocupa historicamente na sociedade – é como pensarmos a mediação tecnológica na EaD de forma crítica quanto à qualidade da formação ou as condições de trabalhos postas aos professores.

Uma arma de fogo, por exemplo, resulta de uma compreensão de como a pólvora poderia gerar resultados mais rápidos em guerras, o que a promoveria como elemento da mais alta “positividade” no século XX, sobretudo na Primeira Guerra Mundial, com o uso maciço da metralhadora. Por outro lado, ela pode ser utilizada como objeto de defesa ou simbolicamente, quando ações públicas resultam na sua destruição em massa. Os usos e apropriações dessa arma não podem ser controlados pelo homem, pois cada um possui um olhar a respeito da forma como esse objeto pode transformar a sua vida e, à medida em que este objeto transforma, pode também ser transformado.

O celular, objeto mais próximo da maioria das pessoas, surge da criação de comunicação sem fio a distância e hoje envolve uma série de funcionalidades que fazem com que ele deixe de ser considerado um aparelho de comunicação por voz e se transforme em um objeto multifuncional e culturalmente transformador das relações humanas. Apesar de ser nomeado *smartphone* (telefone inteligente), pode ser a integração do computador, da câmera fotográfica, de um *pendrive*, rádio portátil, controlador do movimento humano (por meio do GPS), repositório de identidades, dentre outros variados usos baseados na comunicação. O nome, inclusive, pode ser considerado equivocado, pois a inteligência reside no humano que utiliza tal dispositivo e reconfigura seus usos, gerando novas saberes e novas respostas do mercado produtor desse equipamento.

Os *softwares* utilizados para as experiências de Turismo, muitos deles utilizados em cursos de Turismo (presencial e a distância), por exemplo, não foram criados, necessariamente para esse fim. Os mapas virtuais são oriundos de mapeamentos militares feitos pelo espaço e que foram liberados à sociedade civil somente nas duas últimas décadas. Empresas de todo o mundo aproveitaram a tecnologia e promoveram uma virtualização dos espaços físicos, criaram objetos tridimensionais que são utilizados para diversos fins, como marcação de lugares a serem visitados, visualização de locais a serem visitados para compras diversas, realização de histórico de deslocamento etc.

Nesse sentido, a dimensão técnica observaria apenas o uso esperado de um dispositivo (como a máquina que facilita a emissão de tickets de voo), enquanto que a dimensão da

tecnologia nos levaria a compreender as transformações geradas em todos os sentidos humanos (como os sentidos que o voo proporciona a uma pessoa que nunca saiu de sua aldeia, ou o sentido criado pela possibilidade de conhecer e vivenciar outras culturas a partir de viagens realizadas em poucas horas, por meio de avião). A tecnologia, portanto, ao invés de ser a relação do homem com a natureza, direciona-se na relação dos homens com os outros homens. A tecnologia não é mais uma forma do homem agir sobre a natureza, construindo estruturas para sua sobrevivência. Agora a tecnologia passa a ser orientadora de distinções entre os homens, na medida em que ela é orientada pelas relações sociais de cada indivíduo e de suas perspectivas de acesso aos bens de consumo.

O olhar técnico, de considerar o computador como um aparato tecnológico secundário no universo da escola é percebido e transcrito em diversos documentos da legislação brasileira a respeito da formação de professores, conforme discutiremos a seguir. Conforme afirmam Arruda (2004) e Barreto (2010), vive-se em uma sociedade que hipertrofia as mudanças introduzidas pelas Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC), em que aparentemente tudo revoluciona e inscreve o homem em uma relação contínua de transitoriedade. Arruda (2009) afirma que há uma supervalorização da quantidade de informações e capacidade de armazenamento em contraposição à uma perspectiva analítica das implicações dessas tecnologias no espaço escolar. Ou seja, importa saber mais se os computadores estão instalados nas escolas e se todos os estudantes possuem o tão sonhado “acesso” ao equipamento do que compreender qual mudança pedagógica é implicada com a entrada deste equipamento e das compreensões que todos trazem consigo.

O risco desta perspectiva é considerar o desenvolvimento tecnológico como espécie de motor social, no qual tudo o que é produzido pela sociedade (produção material e abstrata) tem como centralidade as transformações tecnológicas oriundas das tecnologias digitais atuais, baseadas na microinformática.

[...]cria-se assim a ironia histórica que vitima além do pequeno reduto de pensadores honestos, o incontável número de seres humanos trabalhadores, especialmente agora que o caráter de metropolitaneidade se mede pela posse da supremacia tecnológica: é a consciência dos centros de poder político e técnico que se julga incumbida de definir as condições das massas situadas em seu horizonte e de oferecer as soluções que devem remediar-lhes a trágica condição de vida. (VIEIRA-PINTO, 2005, p. 226 e 227)

Compreende-se daí a emergência de uma ordem de *status*, na qual a posse ou utilização de tecnologias mais atuais determina a posição ocupada pelos sujeitos. Observa-se também esta lógica quando vemos discursos de escolas que se apresentam com os melhores computadores, distribuição de tablets ou material didático de última geração.

No caso do trabalho com o Turismo, a lógica permanece, uma vez que as melhores agências ou melhores prestadores de serviço são aqueles que conseguem integrar as novas tecnologias em suas atividades e mostrar aos possíveis clientes o quão inovador é o trabalho prestado.

Assim, constrói-se uma dinâmica na qual tais artefatos (oriundos da técnica) são considerados onipresentes e oniscientes, de tal maneira que criam determinismos sociais, na medida em que confiamos plenamente em seu funcionamento, desconstruindo críticas ou problematizações acerca do lugar ocupado na sociedade. Conforme afirma Giddens (1991, p. 87), “o caráter contratual, orientado para o futuro da modernidade é amplamente estruturado pela confiança conferida aos sistemas abstratos – que pela própria natureza é filtrada pela confiabilidade da perícia estabelecida”. No Turismo, situações como estas podem ser vislumbradas quando ao sistema de gestão turística são atribuídas as ações que garantirão a viagem do turista, ou à confiança depositada no registro de ações e viagens realizadas pelo turista.

Este autor afirma ainda que, o risco do fetiche ou de atribuírmos demasiado poder à técnica é grande, e observamos que o é em especial no âmbito da educação, pois essa análise pode incorrer em mecanismos de formação de professores que, ou se limitam a considerar os artefatos tecnológicos atuais como elementos secundários da vida e da cultura docente, direcionando para uma formação simplificadora de busca pelo conhecimento técnico como fim no processo formativo ou direciona para uma perspectiva oposta, na qual a técnica é responsável por todo o processo de formação, materializado em políticas e práticas de formação mediadas por tecnologias, notadamente na modalidade de Educação a Distância.

Assim, no desenvolvimento da técnica, impressiona a evidente superioridade da situação atual, mas, não percebendo os condicionamentos históricos que a explicam, queda-se embasbacada, diante de tremenda multiplicação de fatos e produtos tecnológicos em que agora se acha envolvida a existência humana, e proclama, com plena candura de espírito, estarmos vivendo uma época excepcional, caracterizada pela assombrosa explosão tecnológica que engloba a vida da humanidade, a ponto de modificá-la em todas as suas manifestações. (VIEIRA-PINTO, 2005, p. 233)

Novamente o autor problematiza o risco de desconsiderarmos a História da própria tecnologia e defendermos um presente único, no qual nunca houve tamanho desenvolvimento tecnológico. Ousaríamos afirmar que este desconhecimento é que promoveria tal olhar, uma vez que é a velocidade da percepção de mudança e não a mudança propriamente o que resulta destas tecnologias.

As tecnologias baseadas na microinformática datam da década de 1970, mas antes disso, ao longo de todo o século XX, observamos uma ampliação da velocidade das mudanças, promovidas, sobretudo, pelo desenvolvimento dos meios de transporte e de comunicação, que integram cada vez mais os povos em nível mundial.

Um contato que antes podia demorar meses, no início do século 20 podia demorar segundos, por meio do telefone ou horas, por avião. Para o Turismo, mais do que a diminuição do tempo de deslocamento, abre-se uma perspectiva virtual, que se configura no conhecer previamente os lugares, por meio de redes sociais, para que as experiências físicas sejam realizadas por aquele que desenvolve o Turismo.

O mais importante na análise das TDIC é a sua problematização e suas implicações na vida humana, sobretudo no universo da sala de aula, de maneira a entendê-la no contexto da sala de aula em uma perspectiva que ultrapasse a incorporação de equipamentos e efeitos especiais.

No âmbito da Educação a Distância, conforme veremos, compreende também pensar em uma educação em que a mediação tecnológica não se resuma à produção de materiais em diferentes suportes midiáticos como resultado de uma ação pedagógica, mas em um conjunto teórico que resulte em mais questões e discussões do que modelos acabados de formação.

Observaremos também que a Educação a Distância é significativamente recente no contexto da educação superior brasileira e essa recentidade tem papel importante na forma como as discussões acerca das tecnologias envolvem as práticas e contextos pedagógicos. A realidade na qual a transitoriedade da própria educação superior é marcada em uma sociedade em que somente 12% de sua população alcançaram ou estão em vias de alcançar tal nível de escolaridade (conforme dados do IBGE, 2012) pode-nos levar a uma interpretação de uma EaD que esteja sendo implementada menos por suas implicações pedagógicas e mais pela necessidade de ampliação quantitativa do acesso ao ensino superior brasileiro.

A seguir discorreremos sobre algumas características das tecnologias digitais de informação e comunicação, de maneira a compreender as relações que se estabelecem com a Educação a Distância e a área do Turismo, tanto no seu caráter tecnológico quanto pedagógico.

2.5 Mediação, tecnologias e educação

A linha conceitual de mediação que vamos desenvolver se relaciona à perspectiva sociointeracionista formulada, por Vygotsky (1998), que compreende uma visão de desenvolvimento das capacidades cognitivas humanas, apoiadas na concepção de um organismo ativo, no qual o pensamento é engendrado de maneira gradativa, em um ambiente histórico, cuja essência é social.

Vygotsky (1998) afirma que nos tornamos humanos devido à nossa capacidade de utilizar instrumentos simbólicos para complementar a nossa atividade cognitiva. A aquisição de conhecimento depende das interações entre os indivíduos, principalmente entre aqueles que dominam de forma mais desenvolvida as diferentes linguagens simbólicas existentes em uma cultura e os que estão iniciando o domínio dessas habilidades. Nesse caso, a situação mais comum é a relação entre adultos e crianças ou entre alfabetizados ou não em TDIC. Para além deste aspecto que envolve o domínio de objetos, há também a situação em que eles (os objetos) intermedeiam as interações entre sujeitos, agindo como os mediadores. Nesse caso, é oportuno afirmar que a mediação não é entre homem/mulher e objeto, mas entre sujeito-sujeito, mediado por uma TDIC.

Vygotsky (1998) considera que só se pode compreender a natureza humana quando é levado em consideração o desenvolvimento sociocultural dos indivíduos. O processo de domínio da fala e sua relação com a ação da criança permite-nos analisar esse processo. A prática da criança encontra-se vinculada à sua capacidade de expressar seus pensamentos e planejar uma ação antes da sua execução. Com a fala, as crianças adquirem a capacidade de ser tanto sujeito como objeto de seu próprio comportamento. A internalização da fala e a sua posterior utilização para estabelecer comunicação com um adulto possibilita à criança construir instrumentos para a solução de problemas, por meio de signos. É a sua capacidade de estabelecer contatos com outras experiências representadas pelos adultos ou outras crianças que favorece a instituição de um ambiente propício para ampliar o seu universo significativo de saberes.

A aprendizagem, na perspectiva do autor, ocorre muito antes de se chegar à escola, uma vez que, desde o seu nascimento, a criança vivencia diversos espaços sociais que lhe facilitam desenvolver seus aspectos cognitivos.

Para Vygotsky (1998), existem dois níveis de desenvolvimento: O Real e o Potencial. O primeiro pode ser caracterizado como o desenvolvimento das funções mentais já

amadurecidas, resultado de certos ciclos de desenvolvimento já completados. O segundo é o vir a ser, o que pode ser desenvolvido na criança. A passagem da zona de desenvolvimento real para a potencial se dá por uma fronteira de transição, denominada pelo autor de Zona de Desenvolvimento Proximal. Ela é a distância entre o nível de desenvolvimento real, que se costuma determinar por meio da solução independente de problemas, e o nível de desenvolvimento potencial, definido pela solução de problemas sob a orientação de um adulto ou em colaboração com companheiros mais capazes.

A zona de desenvolvimento proximal define aquelas funções que ainda não amadureceram, mas que estão em processo de maturação, funções que amadurecerão, mas que estão presentemente em estado embrionário. Essas funções poderiam ser chamadas de brotos, ou flores do desenvolvimento, em vez de frutos do desenvolvimento. O nível de desenvolvimento real caracteriza o desenvolvimento mental retrospectivamente, enquanto a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento mental prospectivamente. (VYGOTSKY, 1998, p. 98)

Ao tratar da EaD, não discutimos a aprendizagem da criança, mas do adulto, entretanto, a teoria sociointeracionista de Vygotsky assume grande importância, pois ela parte da relação entre sujeitos, cuja mediação estabelece trocas de saberes e permite que diferentes níveis cognitivos e de conhecimentos possam construir espaços que elevem a aprendizagem.

A educação superior a distância, segundo dados do Censo Escolar 2012, divulgado pelo INEP possui um percentual significativo de adultos com mais de 24 anos, casados e trabalhadores (cerca de 37%), o que nos sugere práticas que partam das experiências prévias, das práticas vivenciadas por estes sujeitos aprendizes, práticas estas que não podem ser desconsideradas pela Universidade. E estas experiências, na perspectiva da mediação em Vygotsky, promovem trocas ricas, pois elas ocorrem em espaços os mais distintos possíveis e são apreendidas por sujeitos adultos, cujas ações na sociedade são tomadas a partir das referências que trazem de suas vidas.

Nesse sentido, a mediação em EaD não pode ser considerada apenas no âmbito da tecnologia, do objeto computador, do material didático ou de um sistema informatizado de comunicação como a internet. A mediação depende essencialmente das experiências e das estratégias didático-pedagógicas utilizadas pelos professores no planejamento de suas disciplinas, que, em conjunto com tais objetos acabam por estabelecer acessos, acionar saberes e permitir espaços de trocas (como fóruns de discussão, produções hipermidiáticas

coletivas etc.) que culminam com a construção de saberes a respeito do curso realizado pelo estudante. Kenski (2005, p. 76) considera que:

Esses espaços virtuais de aprendizagem oferecem condições para a interação (síncrona e assíncrona) permanente entre os seus usuários. A hipertextualidade facilita a propagação de atitudes de cooperação entre os seus participantes, para fins de aprendizagem. A conectividade garante o acesso rápido à informação e à comunicação interpessoal, em qualquer tempo e lugar sustentando o desenvolvimento de projetos em colaboração e a coordenação das atividades. Essas três características - interatividade, hipertextualidade e conectividade - já garantem o diferencial dos ambientes virtuais para a aprendizagem individual e grupal.

A formação em Turismo envolve a realização de um trabalho que é mediado pelos artefatos culturais construídos pela humanidade. O fazer Turismo envolve um conceito capitalista que é o de aproveitar o tempo livre para repor energias e construir novas experiências cognitivas. Entretanto, esse tempo livre é também monetizado, está diretamente incorporado à dinâmica financeira, pois ele resulta de organização e planejamento, tanto de quem viaja quanto de quem recebe o viajante.

A mediação, dessa forma, ocorre de forma ainda mais intensa, pois há uma vontade de compreender o desconhecido em tempos cada vez mais comprimidos, uma vez que o Turismo ocorre em períodos de feriados prolongados ou férias (máximo de 30 dias por ano).

O professor do curso de Turismo desenvolve ou aprimora competências que lhe permite formar seu estudante, futuro profissional, apto a compreender o papel da mediação cultural no desenvolvimento do seu trabalho.

Para além desta habilidade, quando se pensa na modalidade de Educação a Distância, outros elementos mediadores são inseridos neste processo (ou percurso) formativo: as TDIC, que vão com o professor e demais profissionais do curso criar espaços de trocas de saberes, de experiências imateriais (devido à ausência física dos participantes e, porque não, dos materiais didáticos que são digitalizados em grande parte dos cursos).

Ocorre que a cultura imaterial é um dos objetos do saber Turístico, pois, conforme problematizado anteriormente, tratar da experiência da viagem e do conhecimento de outra cultura envolve compreender o não dito. A cultura não é somente o que tocamos, mas é aquilo que é aprendido historicamente, pela experiência dos antigos e do presente. A cultura envolve crenças, saberes, práticas, formações e muitos destes elementos fazem parte de um universo tácito, ou seja, de algo que não é documentado, sistematizado, apenas passado de geração a geração – haja vista o trabalho de guias turísticos oriundos das comunidades ou artesãos que aprendem seu ofício por meio da transmissão dos saberes pelas gerações anteriores.

O saber tácito é constantemente mediado por sujeitos e por objetos. Ele envolve níveis de conhecimento que só podem ser mensurados no momento em que ocorre a formação. É um fluxo de zona de desenvolvimento proximal contínuo, em que o adulto experiente ensina outros (adultos ou crianças) e permitem que haja uma ampliação do conhecimento acerca do assunto tratado. Os indivíduos não aprendem apenas com base em suas experiências com o meio, mas, principalmente, dialogando com os sujeitos que fazem parte de seu ambiente social. A aprendizagem ocorre nos espaços de diálogo, observação da atividade do outro, por meio de perguntas e interações.

Acerca da mediação pedagógica, Perez e Castillo (1999) destacam que a mediação pedagógica “busca abrir um caminho, estabelecer novas relações do estudante com os materiais didáticos, com o seu próprio contexto, com outros textos e com seus companheiros de aprendizagem”, incluindo o professor, consigo mesmo e com seu futuro.

São características da mediação pedagógica: dialogar permanentemente de acordo com o que acontece no momento, trocar experiências; debater dúvidas, questões ou problemas; apresentar perguntas orientadoras; orientar nas carências e dificuldades técnicas ou de conhecimento, quando o aprendiz não consegue encaminhá-las sozinho; garantir a dinâmica ao processo de aprendizagem; propor situações-problema e desafios; desencadear e incentivar reflexões; criar intercâmbio entre a aprendizagem e a sociedade real onde nos encontramos, nos mais diferentes aspectos. [...]colaborar para que se aprenda a comunicar conhecimentos, seja por meios convencionais, seja por meio de novas tecnologias.(PEREZ E CASTILLO, 1999, p.10)

Com a crescente utilização dos Ambientes virtuais de aprendizagem(AVA) e outras tecnologias em geral como suporte à mediação pedagógica, a ação docente está passando por mudanças. A função social do professor contemporâneo passou a ser muito mais a de um mediador, orientador dos processos socioeducativos, do que a que costumava desempenhar anteriormente. Os recursos midiáticos podem dinamizar, potencializar e maximizar as capacidades intelectuais humanas, mas desde que exista um mediador motivado e capaz de instigar seus estudantes a outras possibilidades de aprender e apreender o mundo, os conhecimentos e as ideias, pois um estudante, ao participar de um fórum ou um chat, só o faz porque existe alguém do outro lado que tecla, dialoga e o estimula a aprender. “A mediação se dá pela intervenção de objetos (materiais ou espirituais, instrumentos ou signos) na relação entre o sujeito e o objeto, e entre os sujeitos”. (NÚNEZ, 2009, p. 26)

Esta afirmativa demonstra a importância dos recursos tecnológicos como objetos mediadores, o que nos leva a pensar na impossibilidade da ação docente sem a mediação de algum objeto/recurso e, por conseguinte, há a necessidade dos cursos de formação de professores universitários incluírem esta discussão.

Além disso, a separação entre objeto e professor pressupõe a ausência da mediação do mais experiente. Uma situação de aprendizagem que tenha essa característica possivelmente terá como resultado o fracasso escolar, pois o estudante necessita deste tipo de intervenção para aquisição de conhecimento formativo. Lave (1991) e Himanen (2001) concordam que em uma sociedade baseada nas tecnologias digitais, “a experiência e o saber fazer são fundamentais para a aprendizagem”. Esses autores citam as comunidades de aprendizagem como elementos substantivos desta realidade educacional, pois a internet potencializa os encontros e a constituição de comunidades.

A comunidade de aprendizagem parte da constituição horizontal de espaços de trocas e saberes nos quais sujeitos, em diferentes níveis, organizam-se para ensinar e aprender. Essas comunidades se distinguem da formação escolar pela ausência ou dificuldade de se constituírem como espaços sistematizados, uma vez que partem do princípio da liberdade de seus participantes para entrarem ou saírem da comunidade.

Ou seja, um membro da comunidade pode, quando não se interessar pela temática tratada, simplesmente desistir, abandonar aquele espaço. No campo do Turismo, isso também pode ocorrer, na medida em que os planejamentos podem ser alterados ou o interesse pela experiência cultural pode arrefecer ou desaparecer entre aquele que a busca (um turista pode não querer retornar a um local ou não se interessar em permanecer no mesmo).

Há um conflito no trabalho do turismólogo, pois ele envolve a criação de espaços mediadores para formar o turista para a cultura visitada, mas, ao mesmo tempo, ele é também um campo de negócio, no qual o turista é compreendido como um consumidor, aquele que desembolsa quantias diversas para experimentar experiências que podem representar não muito mais do que uma visita a feiras de artesanato elaboradas, planejadas para a recepção deste sujeito.

No âmbito da formação a distância, há um razoável risco da mediação ser interpretada como relação homem e TDIC. Conforme problematizado anteriormente, as TDIC medeiam, ou intermedeiam a relação entre os sujeitos e não se configuram como um elemento que traça respostas ou aprenda com a experiência compartilhada. Podemos inferir, por exemplo, que não é o material didático o responsável pela formação de um estudante a distância, mas as formas como o material didático estabelece mediações entre o seu autor (professor) e o estudante e o resultado desta relação.

Não podemos pensar que as tecnologias possam substituir o professor, pelo contrário, acreditamos que exigem dele uma atuação bem mais complexa, para a

qual ele não está sendo bem preparado. Isso significa incluir em sua formação, estudos envolvendo as mídias em uma abordagem sociológica da infância, com ênfase numa “sociopolítica dos usos”, que considera a educação como parte do processo mais amplo de socialização, e a criança como sujeito prioritário da educação. Implica também conhecer os diferentes modos de uso que os jovens e as crianças (bem como os adultos) fazem desses meios – que, é preciso não esquecer, já fazem parte de seu cotidiano, com diferentes graus de intensidade, segundo as classes sociais – e integrar tais conhecimentos na formação de professores da escola básica. (...) a mídia educação constitui uma metodologia de integração das TDIC ao ensino em todos seus níveis, a começar pela formação de professores, inicial e continuada, presencial ou a distância. Isso porque o professor não está mais no centro do palco, não mais é individual e solitário, pois teve seu papel radicalmente transformado, com funções muito mais variadas e complexas, exigindo uma formação inicial e continuada mais aprofundada e mais sintonizada com as socioculturais dos estudantes. (BELLONI, 2010, p. 251)

Pode-se perceber que a separação entre estudante e objeto se configura em um equívoco didático, direcionador do fracasso escolar ao próprio estudante. Na EaD essa linha teórica se consubstancia principalmente nos cursos em que o estudante aprende por si só – o autoaprendiz, em que o objeto não é considerado mediador, mas fim do processo educativo.

O que difere a educação presencial da EaD, do ponto de vista didático, é a ausência física do professor e do estudante em um espaço tradicionalmente denominado sala de aula. Porém, essa sala é reconfigurada em Ambientes Virtuais de Aprendizagem e são nesses espaços e também na mediação com os materiais didáticos e com os demais agentes envolvidos com a EaD que o professor ensina e o estudante aprende

Nesta perspectiva, Zabalza (2007, p. 29-30) considera que existe:

A necessidade de alterar profundamente os suportes e as estratégias de ensino e aprendizagem utilizados na universidade. Os adultos que buscam a educação superior fazem-no com uma grande bagagem de experiências, a qual deve ser levada em consideração. Por outro lado, seu esforço e sua disponibilidade de tempo não são ilimitados, pois muitos deles dividem seu tempo entre os estudos, a vida profissional e familiar. Então, são necessárias novas fórmulas de Educação a Distância ou semipresencial, a criação de materiais didáticos que facilitem o trabalho dos estudantes, a introdução de novas dinâmicas de relacionamento e novas formas de organizar a rotina dos estudantes.

O que se pretende afirmar é que as características dos estudantes da EaD exigem novas posturas das instituições de ensino superior, bem como novas políticas de formação de professores universitários para desempenharem bem o seu papel de formadores da área de Turismo, levando em consideração as características específicas de um público-alvo com um novo perfil.

Não se está fazendo uma crítica aos professores existentes que têm buscado desenvolver seus papéis neste contexto virtual. Entretanto, como temos visto ao longo de todo

este trabalho, o desafio é ainda o de construir políticas sólidas de formação de professores para atuarem na educação presencial, o que deixa a EaD em situação ainda mais marginalizada, por não conseguir sequer uma prática docente lacunar específica para a EaD, mas uma reconfiguração da educação presencial, em um caráter em que a EaD é demarcada como política provisória ou de curta duração, tornando ainda mais frágil a sua situação no campo educacional.

Ainda assim, observa-se que a disseminação do uso das mídias nos últimos anos trouxe para as discussões educacionais a obrigatoriedade de se compreender, ainda que parcialmente, as implicações nas formas de aprender e de ensinar na perspectiva de mediação do processo pela tecnologia midiática.

Além disso, no âmbito da EaD observamos uma perda significativa da autonomia docente, revestida na distribuição das tarefas docentes entre vários profissionais que passam a atuar na EaD. Isso leva a uma reflexão acerca do que é ser docente no contexto da EaD, quais seriam os seus saberes, para além daqueles tradicionalmente conhecidos e de que forma a mediação tecnológica mudaria não somente a prática docente na EaD, mas a docência de uma maneira geral, ao incorporar novos problemas, desafios e novas posturas frente aos alunos.

Percebe-se que jovens já realizam tais movimentos: o de naturalizar os objetos como elementos que os apoiam na mediação com os outros. A importância dessa discussão reside, portanto, em sua consolidação no universo escolar, que compreende também o reconhecimento de que a mediação pelas TDIC reconfigura o ato docente, reconstrói as dinâmicas, processos e práticas do professor, bem como o próprio caráter temporal e sistematizado da escola.

Para compreender melhor estas transformações, cabe-nos conhecer melhor as políticas públicas de EaD, sua constituição e contornos que recebe no Brasil, sobretudo no ensino superior, foco de nosso trabalho, conforme veremos a seguir.

2.6 Educação superior a distância: efemeridades das iniciativas públicas brasileiras

A educação superior no Brasil é, quando comparada com outros países, inclusive da América do Sul, relativamente recente, datando do século XX. É por isso que ao tratarmos da formação do professor de Turismo na educação superior a distância, será necessário compreender as bases teóricas e políticas que nos ajudam a compreender a emergência da Educação a Distância (EaD) no contexto da expansão do ensino superior público, bem como

compreender os desafios e as lacunas enfrentadas por professores, seja na sua prática docente, seja nos aspectos que envolvem sua formação.

Dessa forma, este capítulo apresentará um pequeno histórico analítico das políticas públicas em educação a distância, que culmina com a emergência do sistema Universidade Aberta do Brasil, das estratégias de formação e da prática pedagógica de professores em um contexto cuja marca tem sido o intensivo desenvolvimento das tecnologias digitais de informação e comunicação, sobretudo na EaD.

A transitoriedade que marca esses assuntos é de significativa importância para compreendermos nosso objeto de pesquisa, uma vez que o próprio campo do Turismo também é emergente no contexto da História da educação superior brasileira.

As iniciativas em EaD datam, no Brasil, do início do século XX, conforme a autora desta pesquisa discute em sua Dissertação (2011). Entretanto, em grande parte deste período, houve iniciativas mais voltadas para alfabetização ou escolarização básica. A EaD como formação em nível superior é razoavelmente recente na História da Educação Brasileira e data de 1996, com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (LDB 9.394/1996)

A Lei 9.394 de 1996 (Diretrizes e Bases da Educação – LDB) pode ser considerada um marco para as regulamentações da Educação a Distância nos últimos anos. Conforme estabelecido no Art. 80: “O Poder Público incentivará o desenvolvimento e a veiculação de programas de ensino a distância, em todos os níveis e modalidades de ensino, e de educação continuada”.

O art. 80 da LDB possibilita as condições para o desenvolvimento da EaD em todos os níveis da educação, entretanto ela ainda é considerada uma modalidade de educação especial, conforme § 1º que estabelece que a educação a distância, organizada com abertura e regime especiais, será oferecida por instituições especificamente credenciadas pela União. O § 2º estabelece ainda que cabe à União a regulamentação para os requisitos de exames e registro de diplomas relativos a essa modalidade de educação. Ou seja, percebe-se a abertura da possibilidade de se estudar a distância a partir da LDB, mas a falta de regulamentação acaba por adiar tais iniciativas.

A regulamentação desse artigo deu-se inicialmente pelo Decreto nº 2.494 de 10 de fevereiro de 1998, que trazia em seu texto interpretações confusas e controversas sobre a EaD, conforme pode ser observado no seu art. 1º em que a EaD consiste numa forma de ensino *que*

possibilita a auto-aprendizagem (sic), com a mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação.

O artigo caracteriza a EaD de maneira técnica, privilegiando a mediação pelos suportes de informação e desconsiderando o papel docente no processo educativo, haja vista inferir acerca da possibilidade de “autoaprendizagem” (sic) pela EaD. Apresenta ainda 13 artigos com uma redação que abriu muitas brechas para ofertas de cursos superiores, inclusive em nível de Pós-graduação *Stricto Sensu* (Mestrado). Conforme discutimos anteriormente, a concepção técnica da tecnologia leva à consideração de que a incorporação de objetos, por si, altera as relações de ensino e aprendizagem, haja vista a interpretação de que essa forma de ensino possibilitaria uma autoaprendizagem, como se a relação homem-máquina fosse suficiente para a construção de percursos formativos regulares e, em última instância, a desvalorização do papel do professor como elemento de suma importância nessa formação.

Posteriormente, o Plano Nacional da Educação (PNE 2001-2010), aprovado pela Lei nº 10.172 de 09 de janeiro de 2001, mostra um olhar razoavelmente animador sobre a EaD. Em termos quantitativos, a palavra Educação a Distância aparece nada menos que 29 vezes. Dentre os objetivos e metas estabelecidos para o ensino superior, por exemplo, o PNE diz o seguinte: “Estabelecer um amplo sistema interativo de educação a distância, utilizando-o, inclusive, para ampliar as possibilidades de atendimento nos cursos presenciais, regulares ou de educação continuada”.

Ao longo do texto do PNE há um olhar bem positivo sobre a Educação a Distância, uma vez que prevê um sistema interativo não apenas para a EaD, mas também para os cursos presenciais. O texto do PNE considera a EaD como “um meio auxiliar de indiscutível eficácia” para superar os desafios educacionais existentes. É interessante observar a presença de um olhar técnico sobre a EaD no referido documento, valorizando os meios e tecnologias em detrimento dos aspectos acadêmicos e pedagógicos. A EaD é descrita em vários trechos como meio auxiliar.

A televisão, o vídeo, o rádio e o computador constituem importantes instrumentos pedagógicos auxiliares, não devendo substituir, no entanto, as relações de comunicação e interação direta entre educador e educando. (BRASIL, 2001)

Conforme já discutimos, pensar a tecnologia em uma perspectiva de ser auxiliar das ações humanas é desconsiderar o papel histórico que todas elas desempenham na sociedade.

Não se observa, por exemplo, uma discussão acerca do caráter auxiliar de um livro didático, mas uma compreensão de que ele é elemento fundamental e necessário para a aprendizagem escolar. Não observamos discussões que minimizem o papel da comunicação por telefone ou locomoção por avião como negativas ou substitutivas das relações face a face. A escola, como reflexo das transformações históricas da sociedade, precisa reconhecer essas mudanças e seus reflexos nas formas como todos lidam com o conhecimento.

O texto do (PNE 2001-2010), faz elogios discutíveis sobre as iniciativas privadas no âmbito da EaD, em uma clara alusão à produção de programas educativos televisivos, entretanto, pouco se fala a respeito das iniciativas públicas.

O País já conta com inúmeras redes de televisão e rádio educativas no setor público. Paralelamente, há que se considerar a contribuição do setor privado, que tem produzido programas educativos de boa qualidade, especialmente para a televisão. Há, portanto, inúmeras iniciativas neste setor. (BRASIL, 2001)

Ao longo do texto do (PNE 2001-2010), vão sendo tecidas considerações cuja centralidade técnica na EaD é aparente, em uma perspectiva de “explosão tecnológica” transformadora (Vieira-Pinto, 2005). Entretanto, pouco se avança a respeito das questões de ordem pedagógica, da organização do trabalho dos profissionais envolvidos ou das relações entre a educação presencial e a distância. O texto do (PNE 2001-2010), pouco avança sobre esta discussão e privilegia a televisão e o computador como tecnologias principais de informação e comunicação, indicando, inclusive, a capacitação de 500 mil professores para a utilização “plena” da TV Escola e a instalação de mais de 500 mil computadores em 30 mil escolas. Anuncia ainda a capacitação de professores e técnicos em informática educativa, além de prever a ampliação da Educação a distância em todos os níveis e modalidades de Educação.

O Ministério da Educação, nesse setor, tem dado prioridade à atualização e aperfeiçoamento de professores para o ensino fundamental e ao enriquecimento do instrumental pedagógico disponível para esse nível de ensino. A TV Escola e o fornecimento, aos estabelecimentos escolares, do equipamento tecnológico necessário constituem importantes iniciativas. Além disso, a TV Escola deverá revelar-se um instrumento importante para orientar os sistemas de ensino quanto à adoção das Diretrizes Curriculares Nacionais para o ensino fundamental e os Parâmetros Curriculares. Estão também em fase inicial os treinamentos que orientam os professores a utilizar sistematicamente a televisão, o

vídeo, o rádio e o computador como instrumentos pedagógicos de grande importância. (BRASIL, 2001, s.p.)

O PNE 2001-2010, refletiu duas abordagens distintas e complementares acerca da EaD – de um lado um olhar mercantil, com alusões indiretas à ampliação da oferta e redução de custos no desenvolvimento de cursos nesse formato. A EaD, sob a perspectiva do PNE 2001-2010, parece ser a resposta para os males que acometeram a educação brasileira ao longo de séculos. O outro olhar é de caráter instrumental e técnico. Tem-se a impressão de que, em complemento à visão anteriormente discutida, a presença quantitativa de equipamentos (computadores, televisores etc.) por si só garantirá a melhoria da educação e a possibilidade da oferta de cursos a distância.

O Programa Nacional de Tecnologia Educacional (PROINFO) foi uma destas iniciativas de caráter técnico e quantitativo, cujo objetivo era implantar computadores na escola, bem como capacitar professores “facilitadores” que se tornariam espécie de instrutores nas escolas em que atuavam. Desde 1997 o Proinfo implantou cerca de 54 mil laboratórios de informática nas escolas públicas brasileiras, além do desenvolvimento de um ambiente virtual de aprendizagem (AVA), chamado e-Proinfo, utilizado para a oferta de cursos a distância de curta e média durações, além de demais atividades que envolvam o processo de ensino e aprendizagem.

O Decreto nº 2.494 de 1998 foi revogado pelo Decreto nº 5.622 de 19 de dezembro de 2005, cujo texto aprovado apresentou melhorias na definição da EaD, bem como um conjunto de artigos mais claros a respeito da sua organização e funcionamento. A definição de EaD passou a ter a seguinte redação:

Art. 1º Para os fins deste Decreto, caracteriza-se a educação a distância como modalidade educacional na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorre com a **utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação**, com estudantes e professores desenvolvendo atividades educativas em lugares ou tempos diversos (grifos nossos)

Apesar da manutenção de uma interpretação voltada para centralidade das tecnologias de informação e comunicação nos processos mediadores, o Decreto insere os professores e estudantes como sujeitos do processo de ensino e aprendizagem. A EaD é apresentada também como modalidade de educação que engloba todos os níveis e demais modalidades educacionais.

O Decreto 5.622/2005 possibilita a oferta de cursos a distância em todos os níveis, entretanto a pós graduação *Stricto Sensu* necessita de regulamentação específica. Conforme

afirma Gomes (2009), há uma resistência histórica à EaD no Brasil que se materializa no Decreto 5.622, que é cercado de detalhes e regras. O problema que se coloca talvez não seja somente a resistência, mas a possibilidade que a EaD oferece de crescimento desordenado por meio de iniciativas educacionais voltadas somente para a acumulação de capital.

Observa-se um movimento de fusões e aquisições no setor de instituições privadas de ensino superior que culminaram com a criação de um grande grupo educacional com mais de 1 milhão de estudantes matriculados, sendo cerca de 50% matriculados na modalidade a distância, com perspectiva de crescimento da base de estudantes nessa modalidade em mais de 100% nos próximos anos.

Mesmo cercada de cuidados, ainda assim observou-se um crescimento incomum a uma modalidade educacional – provavelmente devido a uma demanda reprimida pela falta de regulamentação no período. Entre 2005 – ano da publicação do Decreto 5.622 e no ano de 2012, o Brasil passou de 5.000 estudantes matriculados em cursos superiores, para cerca de um milhão e 100 mil em 2012. Deste percentual, cerca de 18% estavam matriculados nas Instituições Públicas de Ensino Superior (IPES), ou seja, observou-se um crescimento de caráter privatista na modalidade EaD em pouco tempo no Brasil, apesar de ter ocorrido uma ampliação da modalidade EaD no setor público.

As iniciativas no âmbito da educação pública geralmente eram pontuais, sem muita articulação entre a União, estados e municípios. Em 1995, teve início o que podemos chamar de pioneirismo na formação superior a distância: o Programa de Formação de Professores conjunta da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT) e da Universidade do Estado do Mato Grosso (UNEMAT), cujo principal foco era atender às grandes distâncias da região centro-oeste, por meio da Educação a Distância. Esse programa é considerado como um dos grandes fomentadores das discussões e das possibilidades da EaD no ensino superior no Brasil.

Em nível nacional, a Universidade Pública Virtual do Brasil (UNIREDE, 1999)²⁰ foi uma tentativa de coordenar as ações relativas à UAB no âmbito das universidades públicas que não logrou êxito. Barreto (2010) aponta como fragilidades dessa iniciativa a dependência de órgãos governamentais, bem como a dependência de órgãos de fomento para financiamento das bolsas pagas para os profissionais envolvidos.

²⁰ Atualmente a UNIREDE é denominada Associação Universidade em Rede e possui outra função, sendo mais conhecida como uma associação que reúne as instituições públicas que ofertam EaD no Brasil.

Já em 2001 foi criada a Fundação Centro de Educação a Distância do Estado do Rio de Janeiro, denominada como Consórcio (CEDERJ), no Estado do Rio de Janeiro, pela Lei complementar nº 103 de 18 de março de 2002, conforme diretrizes postas em seu art. 2º:

Art. 2º - A Fundação CECIERJ terá como objetivo social:

I - oferecer educação superior gratuita e de qualidade, na modalidade à distância, para o conjunto da comunidade fluminense.

II - a divulgação científica para o conjunto da sociedade fluminense; e

III - a formação continuada de professores do ensino fundamental, médio e superior.

Parágrafo único - Na consecução de seus objetivos sociais promoverá a Fundação **CECIERJ** a expansão e interiorização do ensino gratuito e de qualidade no Estado através de cursos de extensão, graduação e pós-graduação, atividades curriculares e extracurriculares, presenciais ou a distância.

No ano seguinte, foi criado o Projeto Veredas – Formação Superior de Professores, oferecido a professores da 1ª à 4ª série do ensino fundamental, em exercício nas redes públicas de Minas Gerais. Esse projeto funcionou entre os anos de 2002 e 2005. Implementado e coordenado pela Secretaria de Estado da Educação de MG, foi desenvolvido na modalidade a distância e em serviço, por meio da Rede Veredas - integrada por 18 instituições de ensino superior que atuaram como agências formadoras (AFOR). Alcançou a formação de mais de 14 mil professores das redes estadual e municipais mineiras.

Apesar do aparente fracasso da iniciativa da UNIREDE, em 2003 buscou-se novamente construir uma proposta de Educação a distância pública em nível nacional. Foi constituído então o grupo de Trabalho Interministerial, instituído pelo Decreto presidencial de 20 de outubro de 2003, encarregado de analisar a situação das universidades e apresentar um plano de reforma. Em consonância com a linha teórica adotada no PNE, há uma direção claramente liberal, no sentido de considerar o aspecto quantitativo da EaD, como potencializadora da ampliação da oferta de vagas no ensino superior com custos reduzidos e valorização das técnicas e tecnologias.

Em 2005 é publicado o documento fórum das Estatais pela Educação: Universidade Aberta do Brasil, com o objetivo de constituir as bases para a organização de consórcios públicos para a oferta da Educação a Distância no Brasil. Esse fórum é apresentado como iniciativa conjunta do Fórum das Estatais pela Educação, o Ministério da Educação e a Associação dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES).

O teor do texto apresenta a necessidade da democratização do acesso à escola por meio de iniciativas públicas. Há uma interpretação que vincula o acesso à educação, tecnologias digitais de informação e comunicação e EaD, como se a integração dessas

iniciativas fossem fomentadoras automáticas da melhoria da qualidade da educação. De acordo com o documento:

A estrutura básica da UAB e dos Consórcios deve se assemelhar mais a uma “fábrica”, enfatizando a alta produção de cursos (planejamento curricular e pedagógico; preparação de roteiros de cursos; produção audiovisual; de textos de acompanhamento; atendimento a suporte ao estudante; avaliação do estudante e do curso), via várias formas tecnológicas. (FÓRUM DAS ESTATAIS PELA EDUCAÇÃO, 2005, p. 10.)

Além deste olhar voltado para elementos de ordem quantitativa, o documento apresenta uma política pública em educação a distância, mas que não deixa bem claro que a EaD seria efetivamente pública, ou seja, promovida exclusivamente pela União, estados ou municípios.

Sem prejuízo de seus objetivos, a serem definidos claramente na sua proposta original de instalação e ao processo de implantação, deverá a UAB promover uma interação mais ampla, seja atuando também com empresas que não são exclusivamente estatais, assim como com as demais instituições de educação superior, sejam públicas, sejam privadas. (FÓRUM DAS ESTATAIS PELA EDUCAÇÃO, 2005, p. 10.)

Como se pode perceber, em seus primórdios, ainda não havia muita clareza quanto ao modelo de EaD a ser adotado por iniciativas públicas, bem como seu caráter de eminentemente público ou com participação parcial do setor privado na educação. Há de se considerar um amplo histórico da educação superior brasileira e seus vínculos com a educação privada, haja vista que cerca de 80% das matrículas nesse nível estão em faculdades, centros universitários e universidades particulares.

A consolidação da proposta desse documento se dá com a publicação do Decreto nº 5.800 de 8 de junho de 2006 que dispõe sobre o Sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Esse decreto é um marco nas políticas públicas educacionais, pois institui um sistema nacional para a oferta da Educação a distância, em atendimento aos dispostos no PNE 2001-2010, sobre a necessidade de interiorização da oferta de cursos em todos os níveis e modalidades, dadas as dimensões territoriais do Brasil e a insuficiência do atendimento presencial. Entretanto, não se trata de uma instituição que centraliza a oferta de EaD, mas que fomenta a EaD por meio de convênios firmados entre o governo federal, as instituições públicas de ensino superior credenciadas conforme termos do decreto n ° 5.622/2005 e

municípios interessados em constituir polos de apoio presencial. Essas parcerias são firmadas após chamadas por meio de editais²¹, dos quais os interessados participam.

O sistema UAB inicialmente foi implantado em parceria com o Banco do Brasil, que deu origem ao planejamento e implementação de um curso piloto de Administração, voltado para testes de funcionamento e execução pedagógica. Apesar dos esforços e resultados alcançados com este curso, os documentos que organizam e instituem o sistema UAB, já apresentados neste capítulo, o direciona para a constituição de políticas de consolidação da formação inicial e continuada de professores, haja vista que, dos 228 cursos superiores oferecidos em 2008 (GEOCAPES, 2008), 182 eram de licenciatura.

Conforme parágrafo único do art. 1º do Decreto 5.800, são objetivos da UAB:

- I - oferecer, prioritariamente, cursos de licenciatura e de formação inicial e continuada de professores da educação básica;
- II - oferecer cursos superiores para capacitação de dirigentes, gestores e trabalhadores em educação básica dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios;
- III - oferecer cursos superiores nas diferentes áreas do conhecimento;
- IV - ampliar o acesso à educação superior pública;
- V - reduzir as desigualdades de oferta de ensino superior entre as diferentes regiões do País;
- VI - estabelecer amplo sistema nacional de educação superior a distância; e
- VII - fomentar o desenvolvimento institucional para a modalidade de educação a distância, bem como a pesquisa em metodologias inovadoras de ensino superior apoiadas em tecnologias digitais de informação e comunicação.

Diferente dos modelos implantados em outros países, como a *Open University*, na Inglaterra ou a UNED (Universidade Aberta de Educação a Distância) na Espanha, o Brasil não adota uma universidade aberta única que centraliza as ofertas de cursos a distância, mas um sistema descentralizado, desenvolvido por meio de orientações gerais, guardadas a autonomia universitária e as características regionais de cada instituição. Apesar disso, existem algumas discrepâncias, como universidades localizadas em uma região do país que oferecem cursos em diversas outras regiões, apesar da existência de Instituições que ofertam o mesmo curso na região mencionada, mais próxima das cidades atendidas pela instituição “externa”. Isso ocorre porque o modelo do sistema UAB permite que muitas instituições atendam a polos de apoio presencial localizados em uma mesma cidade e não há qualquer restrição quanto ao alcance de uma instituição, mesmo que existam outras nas proximidades, com logística e condições de oferta de cursos.

²¹ Disponível em: http://uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=11&Itemid=6. Acesso em 08 de fevereiro de 2014.

Segundo Barreto (2010), para consolidar a proposta da UAB, foi promulgada a Lei nº 11.502, de 11 de julho de 2007, “reestruturando-a como “nova” CAPES, de modo a não apenas incluí-la institucionalmente, mas a conferir-lhe uma espécie de selo de qualidade”.

Desde então, o sistema UAB é organizado e executado pela CAPES, mantendo um espectro de políticas que envolvem extensão, aperfeiçoamento, graduação, especialização e, recentemente, iniciativas no âmbito da pós-graduação *stricto sensu*.

Os resultados preliminares da UAB mostram uma consistência na política de fomento da EaD por meio de incentivos da União, apesar de haver poucas informações a respeito do funcionamento dos cursos, como evasão, qualidade dos materiais didáticos e dos cursos, características dos estudantes, perfil dos professores e tutores etc. Isso ocorre porque a maioria dos dados ainda não se encontram disponíveis e atualizados para acesso público (os dados da UAB, constantes no portal específico²² datam ainda de 2008).

Outro aspecto que chama a atenção é a forma como se dá o financiamento da EaD pela UAB. O art. 6º do Decreto 5.800 dispõe o seguinte a este respeito:

As despesas do Sistema UAB correrão à conta das dotações orçamentárias anualmente consignadas ao Ministério da Educação e ao Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação - FNDE, devendo o Poder Executivo compatibilizar a seleção de cursos e programas de educação superior com as dotações orçamentárias existentes, observados os limites de movimentação e empenho e de pagamento da programação orçamentária e financeira.

Observa-se, portanto, um risco da UAB manter-se na condição de política emergencial, não sendo possível às IPES construir políticas sólidas de oferta da EaD devido à falta de garantia da continuidade do programa, materializada pela prática da política “zig-zag”, conforme afirma Cunha (1991), em que cada político que assume o poder descontinua os projetos do governo anterior. No caso de nossa pesquisa, há um grande risco de os cursos de Turismo avaliados, à ocasião da defesa do Doutorado, não terem ofertas regulares, devido à instabilidade de seu financiamento e funcionamento. O sistema UAB se configura ainda como uma política de governo e não uma política de Estado.

Este caráter temporário da UAB gera outros problemas de igual gravidade: o pagamento dos profissionais envolvidos é feito por meio de “bolsas de estudo e pesquisa” conforme disposto na Lei nº 11.273 de 06 de fevereiro de 2006 e pelas Resolução CD/FNDE nº 26, de 05 de junho de 2009, alterada nos seus incisos I a V do art. 9º pela Resolução

²² Disponível em: <http://www.capes.gov.br/component/content/article/44-avaliacao/2961->. Visitado em 07 de fevereiro de 2008.

CD/FNDE nº 8 de 30 de abril de 2010 e também por meio de contratação de pessoa física para exercer atividades de secretaria, suporte de rede e auxílio administrativo.

Os professores dos cursos de Turismo são oriundos das Universidades que os ofertam, entretanto, ao desenvolverem as atividades docentes na UAB, acabam por fazê-las como complementação financeira e de trabalho, ou seja, por mais que seus saberes e práticas sejam direcionados para a atividade docente na UAB, essa não se configura como atividade laboral principal. Veremos se esta situação pode gerar questões de relevância quanto à análise da docência no ensino superior, suas implicações e consequências no ensino ministrado.

Um dos reflexos possíveis nesta relação é a alta rotatividade de profissionais na EaD do sistema UAB, sejam eles professores, tutores ou demais profissionais. Os tutores e demais profissionais são as categorias mais afetadas, pois não se configuram como profissionais da instituição pública de ensino. Geralmente são contratados por meio de edital específico. O trabalho do tutor (que pode ou não ser considerado docente) é desenvolvido em horário não compatível com outras atividades que já realiza e, em última instância, sua atividade na tutoria se configuraria como outro contrato de trabalho, ainda que as legislações deixem bem claro que se trata da concessão de bolsas de estudos a todos os profissionais da UAB.

Essas questões, possuem relação direta com nosso objeto, pois impactam nos saberes docentes e em suas práticas pedagógicas. Mais do que analisar como se dá a docência nos cursos de Turismo a distância, é também papel do pesquisador compreender se existem distinções entre a docência na educação presencial e na educação a distância. Tal distinção não se justifica no sentido de mostrar uma modalidade como melhor do que a outra, mas para problematizar as distinções que possuem implicações diretas na docência do professor universitário. Se os instrumentos de comparação não são equivalentes, a comparação, por si, perde a sua validade, uma vez que parâmetros distintos não nos permitem compreender fenômenos próximos – no caso, a docência universitária em Turismo.

2.7 Características dos cursos ofertados no âmbito da UAB

De acordo com Teatini e Ferreira (2015 no prelo), os cursos do sistema UAB atendem, prioritariamente a formação de professores, conforme disposto parágrafo único do art. 1º do Decreto 5.800. Apesar disso, observamos iniciativas como a do objeto de nossa pesquisa, que se trata da formação de profissionais da área de Turismo na modalidade a distância.

As ofertas de cursos a distância são fomentadas pela UAB ou pelos órgãos públicos, como a Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão (SECADI) e a Secretaria de Educação Básica (SEB). Há também parcerias estabelecidas com associações de área, como a Sociedade Brasileira de Matemática e a União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (Undime).

Os dados apresentados por Teatini e Ferreira (2015, no prelo) mostram os cursos abertos por meio dos editais específicos, de iniciativa do sistema UAB, sendo que os cursos formados em parcerias com associações e órgãos públicos não aparecem computados. Há um total de 1146 cursos, sendo 1766 de aperfeiçoamento, 92 de bacharelado, 450 de especialização, 339 de licenciatura, 02 sequenciais, 11 de formação pedagógica, 62 de extensão e 14 de tecnólogo. Observa-se, portanto, uma presença maciça de cursos de formação inicial de professores, por meio das licenciaturas.

Em termos quantitativos, dada a dificuldade de se obterem dados precisos quanto ao funcionamento dos cursos vinculados à UAB, observa-se uma ampla expansão na oferta de cursos voltados para a formação de professores. O predomínio da oferta de cursos de formação inicial de professores a distância origina uma série de debates acerca da qualidade desses cursos. Conforme afirma Scheibe (2010), dentre os principais argumentos, destaca o da EaD não possibilitar a vivência universitária, vinculada não apenas nas relações, mas na oportunidade de desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão.

O argumento parte não da negação da EaD, mas da necessidade de uma formação inicial mais ampla, que permita ao estudante continuar seus estudos em diferentes campos profissionais, sendo indicada a formação inicial a distância para situações em que a modalidade presencial não atinja a população que precisa ser formada. Esta orientação é materializada no inciso VI do art. 3º do Decreto nº 6.755, que institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) no fomento a programas de formação inicial e continuada, e dá outras providências.

Esse decreto estabelece uma série de orientações acerca da formação inicial e continuada de professores. A CAPES torna-se não apenas órgão de fomento desses cursos, mas a depositária dos materiais e tecnologias produzidas por eles, no intuito de construir um grande banco de materiais didáticos que passam a ser referência para as novas ofertas. É

interessante observar que essa política fomenta a elaboração de cursos de caráter nacional, com riscos de descaracterização regional dos conteúdos.

O decreto indica ainda que a CAPES fomentará a oferta emergencial de cursos de licenciatura e de cursos ou programas especiais dirigidos a docentes há pelo menos 3 anos, no âmbito de uma política nacional de formação de professores da educação básica, que origina o Plano Nacional de Formação de Professores da Educação Básica (PARFOR) e é oferecido no âmbito do sistema UAB. Existem iniciativas oferecidas por meio da EaD, mas a ênfase dada à formação inicial dos professores é por meio da educação presencial.

O quadro de ofertas dos cursos, segundo o Decreto, dar-se-á por meio da análise dos dados do Censo Escolar. A CAPES implantou a Plataforma Freire (disponível em <http://freire.capes.gov.br/>) para o cadastramento dos professores da rede pública, mas a burocracia para a validação das inscrições, que dependia da homologação do professor pela Secretaria Municipal ou Estadual, bem como as instabilidades do sistema suscitaram modificações nessa estrutura. Atualmente a inscrição do professor é homologada por meio dos dados do Censo Escolar divulgados pela escola. Os processos de seleção são de responsabilidade das IPES, que estabelecem os critérios, apesar de haver um indicativo de se proceder a sorteio quando o número de candidatos for maior do que o de vagas ofertadas, de maneira a permitir que professores com maiores lacunas formativas tenham oportunidades para ampliar seus saberes.

Além destes cursos, existem iniciativas de órgãos públicos e associações. A SECADI tem ofertado diversas turmas dos cursos de aperfeiçoamento (com cerca de 200 horas de duração) em Atendimento Educacional Especializado, voltado para uma discussão mais geral sobre a educação especial e Atendimento Educacional Especializado para estudantes surdos, direcionado para o atendimento de estudantes surdos. Ainda no âmbito da SECADI, por meio de edital 06/2009 de seleção de IPES para oferta de cursos de extensão e aperfeiçoamento da rede de educação e diversidade, sendo, ao todo, 14 cursos distribuídos em diversas IPES, com temáticas na área da Educação de Jovens e Adultos, Educação para a diversidade, Educação indígena, Educação do Campo, Educação para as relações étnico-raciais, Diversidade, Educação e Saúde, Educação ambiental etc.

Já a SEB tem ofertado cursos de especialização para gestores escolares (diretores e vice-diretores), cuja denominação genérica é “Escola de Gestores”. Inicialmente o curso não estava vinculado à UAB, mas em 2010 houve uma transferência da forma de gestão financeira

do curso, que passou a atender aos dispositivos das Resoluções de bolsas e foi integrado ao Sistema Geral de Bolsas (SGB) da UAB (responsável pelo controle e acompanhamento das bolsas implementadas no âmbito da UAB).

Mas um dos grandes divisores de água é o Mestrado Profissional em Matemática em Rede Nacional (PROFMAT) coordenado pela Sociedade Brasileira de Matemática, o Mestrado Profissional para professores de Biologia, coordenado pelo INMETRO e atualmente o PROFLETRAS (Mestrado Profissional em Letras), o PROFHISTÓRIA (Mestrado Profissional em História), o PROFARTES (Mestrado Profissional em Artes), o PROFIS (Mestrado Profissional em Física) e o PROFIAP (Mestrado Profissional Administração Pública). Todos são apoiados pela CAPES e, apesar de se apresentarem como iniciativas em EaD, a CAPES não menciona essa modalidade em todos os seus documentos de aprovação. Ou seja, do ponto de vista legal, esses cursos funcionam na modalidade presencial. Além disso, a portaria nº 289, de 21 de março de 2011 dispõe ainda em seu art. 1º:

Art. 1º Criar a Bolsa de Formação Continuada destinada a professores da Rede Pública da Educação Básica, regularmente matriculados em cursos de Mestrado Profissional ofertados pelas instituições de ensino superior, devidamente aprovados pela CAPES na modalidade de educação a distância via Universidade Aberta do Brasil (UAB).

Ou seja, esta portaria perderia seu sentido de existência, caso não houvesse cursos de Mestrado (públicos) ofertados na modalidade de EaD. Observa-se uma aparente incongruência nas informações prestadas acerca da modalidade dos cursos aprovados, possivelmente para diminuir a pressão de instituições privadas para a aprovação de cursos nessa modalidade, entretanto, o que observamos é que os cursos funcionam na modalidade a distância, do ponto de vista legal. As políticas públicas para a oferta da EaD têm sido também direcionadas nos últimos anos para o ensino técnico. A lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011, que institui o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) traçou como objetivos, em seu inciso I ao art. 1º, parágrafo único: expandir, interiorizar e democratizar a oferta de cursos de educação profissional técnica de nível médio presencial e a distância e de cursos e programas de formação inicial e continuada ou qualificação profissional.

Dentre as ações do Pronatec, encontra-se a ampliação da oferta de educação profissional técnica de nível médio na modalidade de educação a distância. Para a efetivação dessa ação, a Rede e-Tec Brasil, instituída pelo Decreto nº 7.589 de 26 de outubro de 2011 (mesmo dia da lei nº 12.513), cujo objetivo é ampliar a oferta da educação profissional e tecnológica na modalidade a distância, torna-se a principal articuladora dessas iniciativas. Os

curso são oferecidos pelas instituições integrantes da Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, com regime de financiamento distinto do sistema UAB.

Enquanto o valor das bolsas do sistema UAB varia entre R\$ 765,00 (atribuída ao tutor, por 20 horas semanais) a R\$ 1.500,00 (Coordenador UAB da instituição, mesma carga horária), no caso do PRONATEC, os valores giram em torno de R\$ 1.000,00 (apoio as atividades acadêmicas e administrativas, por 10 horas semanais) a R\$ 4.000,00 (coordenador geral e adjunto, por 20 horas semanais), conforme Resolução nº 62 de 11 de novembro de 2011, que estabelece critérios e procedimentos para a descentralização de créditos orçamentários às instituições da rede federal de educação profissional. Cabe salientar que esses valores estão congelados desde 2009, o que pode trazer impactos para a continuidade do sistema UAB, mas que não diz respeito ao objetivo dessa Tese, apesar de sabermos ter relações diretas, sobretudo no que diz respeito às ações pedagógicas dos professores dos cursos de Turismo a distância analisados.

Nota-se, portanto, uma política completamente discrepante no que tange ao financiamento da EaD, pois incentiva o esvaziamento de profissionais do sistema UAB, devido à procura desencadeada pelos valores mais atrativos do PRONATEC, privilegia a competitividade entre políticas públicas do governo federal que deveriam privilegiar a integração e demonstra maior incentivo à ampliação da educação profissional no país. Entendemos que os valores pagos no PRONATEC deveriam servir de referências para uma política nacional de financiamento da EaD no Brasil.

O incentivo à educação profissional na EaD é observado no PNE 2014-2024 (Lei nº 13005 de 2014) que trata do PNE 2011-2020. De acordo com o PNE/2014-2024, a meta, ao final do período, é de haver cerca de 550 mil estudantes matriculados em curso de nível médio presenciais e 363 mil estudantes em cursos a distância. Diferente do PNE 2001-2010, a EaD é pouco abordada, inclusive no que tange à formação inicial e continuada de professores.

O PNE prevê ainda uma expansão do número de estudantes matriculados no Mestrado e no Doutorado, “principalmente por meio de metodologias a distância como a Universidade Aberta do Brasil”. Nota-se que historicamente houve uma resistência pela aprovação de cursos nesses níveis, entretanto, conforme vimos anteriormente, os mestrados profissionais abriram precedentes para a ampliação dessas iniciativas em larga escala nos próximos anos.

O PNE 2014-2024 reflete ainda a questão da formação inicial do professor apresentada no documento final da Conferência Nacional de Educação (CONAE, 2010), cuja redação

determina a formação inicial de professores na forma presencial, sendo a modalidade de EaD uma exceção somente para os profissionais da educação em exercício onde não existam cursos presenciais. Entretanto, cabe salientar que o documento final do CONAE é bastante crítico quanto à EaD e só a recomenda em caráter emergencial, quando não houver possibilidade de a formação ocorrer na forma presencial.

Conforme observamos, as políticas públicas para EaD na última década trouxeram avanços e retrocessos. A ampliação das vagas para a educação superior pública, a formação continuada de professores constituem avanços inegáveis. O retrocesso é a manutenção de um modelo de fomento a essa modalidade que privilegia o pagamento dos profissionais por meio de bolsas e a descentralização anual de recursos financeiros para a sua execução.

As políticas públicas de financiamento dessa modalidade devem envolver a incorporação dos recursos nas dotações orçamentárias das IPES, além de envolver políticas de remuneração que valorize os profissionais envolvidos. Sem isso, conforme vimos, a manutenção de política de democratização do acesso ao ensino superior, bem como a formação continuada de professores e demais profissionais, fica fragilizada e dependente das vontades e interesses dos grupos políticos hegemônicos.

Todas essas dimensões, que vão da técnica à tecnologia e suas aplicações ou reflexões na EaD e seus vínculos com as políticas públicas brasileiras para a EaD, possuem implicações diretas e indiretas na docência universitária nessa modalidade, uma vez que os cursos ofertados, para se consolidarem, necessitam de planejamento e organização para viabilizarem sua existência sustentável e de qualidade. O que apresentamos em parte desse capítulo ajuda-nos a refletir acerca das reflexões críticas que os professores de Turismo realizam acerca de suas práticas pedagógicas nos cursos analisados. Ajudam-nos também a entender o próprio envolvimento dos docentes com o curso, uma vez que políticas públicas formatadas em torno de programas tendem a não constituir núcleos sólidos de docentes em torno da iniciativa, mas criar rotatividades que não são pertinentes à melhoria da educação pública (em qualquer nível).

3 PERCURSOS METODOLÓGICOS

O desenvolvimento de uma pesquisa geralmente é repleto de percursos, percalços, avanços e retrocessos. Compreender os caminhos trilhados pela pesquisadora revela a importância de observar de que forma a pesquisa foi sendo construída e problematizada.

O primeiro obstáculo encontrado diz respeito ao próprio tema. Falar da área de Turismo, em um contexto de efemeridade do próprio campo como área do conhecimento em nível superior é desafiador. O desafio consiste em integrar um campo da área das ciências sociais aplicadas aos discursos pedagógicos, já que tratamos da docência universitária. Esta efemeridade resulta ainda na dificuldade, conforme falamos anteriormente, em compreender os aspectos que envolvem a formação do professor que atua nos cursos de Turismo, uma vez que programas de Mestrado e Doutorado são ainda mais efêmeros.

Percebe-se, portanto, que o próprio campo do Turismo é um campo que envolve diferentes áreas do conhecimento, característica semelhante à Pedagogia. Assim como a Pedagogia possui uma linha teórica que une esses diferentes campos, que constituem a Educação, poderíamos inferir que o que une o Turismo é o deslocamento e o lazer.

3.1 Aspectos teóricos que envolvem a pesquisa

Consideramos que cabe ao pesquisador confrontar o seu objeto de pesquisa diariamente, para que assim ele consiga desvelá-lo e obter novas informações. Além disso, Escudero (1987) faz uma distinção entre pesquisa sobre o ensino e pesquisa a partir do ensino: – a última parte da ação educativa, e o seu interesse não está nos resultados nem na eficácia em função dos objetivos alcançados, mas na compreensão do que acontece na classe, levando-se em conta que a prática é concebida a partir dessa perspectiva como uma ação intencional, proposital, total, descontextualizada, regida por regras pessoais e sociais e não por leis científicas.

Esta pesquisa foi realizada sob abordagens quantitativa e qualitativa. A abordagem quantitativa consistiu em uma ampla pesquisa em bancos de dados sobre os cursos de Turismo ofertados a distância, de maneira a estabelecermos recortes para a escolha das instituições, conforme será demonstrado adiante.

Já a abordagem qualitativa, exploratória e explicativa adotada teve a intenção de levantar informações sobre um determinado objeto, delimitando assim um campo de trabalho, ao qual estamos mapeando condições de manifestação desse objeto, bem como trabalhando com registro e análise do fenômeno estudado, no intuito de identificar a inserção de novas tecnologias sob o olhar do trabalhador docente. Para Severino:

a pesquisa exploratória é uma preparação para a pesquisa explicativa, uma vez que, a pesquisa explicativa é aquela que, além de registrar e analisar os fenômenos estudados, busca identificar suas causas, seja através da aplicação do método

experimental/matemático, seja através da interpretação possibilitada pelos métodos qualitativos. (SEVERINO, 2007, p. 123)

A pesquisa qualitativa permite maior flexibilidade na constatação das subjetividades presentes nos diversos trabalhadores entrevistados – elementos que uma pesquisa *survey* não consegue abarcar. Sendo assim, a abordagem qualitativa é adequada a essa pesquisa devido ao fato de valorizar a perspectiva dos participantes da pesquisa, professores que atuam em ambos os cursos e ministram as mesmas disciplinas, no processo de compreender, analisar e conhecer suas competências e saberes para lidar nas duas modalidades de Educação.

Segundo Fonseca (1995), a subjetividade, em seu sentido mais básico, reporta-se a tudo aquilo que está alocado no sujeito humano, por contraste às condições externas de existência, que precedem a entrada do sujeito no mundo. A subjetividade não é única a cada indivíduo, na verdade ela é o resultado da censura da sociedade frente ao indivíduo, e a reação deste é baseada na construção empírica do conhecimento. Ou seja, a reação subjetiva de determinado sujeito a uma situação está associada ao seu conhecimento anterior e às influências da sociedade em que vive.

A subjetividade é fruto da singularidade do sujeito, que vive sob um contrato social *hobbesiano*, mas não deixa de lado sua individualidade, seu direito de ser diferente. Os significados, a leitura do mundo e as relações da educação na sociedade contemporânea e no cotidiano de cada trabalhador docente são únicos, daí a importância da apreensão da subjetividade em nossa pesquisa.

Uma pesquisa não tem a pretensão de ser fechada e responder a todas as questões que se propõe responder de forma única e verdadeira. Becker (1993) aponta que um questionamento colocado na pesquisa qualitativa é a apresentação de resultados distintos em projetos de pesquisa semelhantes. Mas esse mesmo autor afirma que isso acontece porque as instituições não são iguais, possuem diferenças históricas, e até mesmo dentro de uma instituição podemos ter resultados de pesquisa distintos, devido ao olhar do observador/pesquisador.

A característica de nosso objeto de pesquisa foi determinante na escolha da abordagem qualitativa com as técnicas de pesquisa de entrevistas estruturadas incorporadas ao Formulário eletrônico apresentado aos professores. Severino (2007) nos alerta que esse procedimento operacional serve de medida prática para a realização da pesquisa, conduzida mediante diferentes metodologias e fundada em diferentes epistemologias. Mas, obviamente,

precisam ser compatíveis com os métodos adotados e com os paradigmas epistemológicos adotados.

A opção pela escolha dessa técnica de pesquisa faz com que busquemos obter um maior grau de estruturação de nossa pesquisa. Vale lembrar que isso não impede mudanças no decorrer do trabalho. De acordo com Alves-Mazzotti, são argumentos a favor de um maior grau de estruturação da pesquisa:

- a) qualquer pesquisador, ao escolher um determinado “campo”, já o faz com algum objetivo e algumas questões em mente; se é assim, não há porque não explicitá-los, mesmo que sujeitos a reajustes futuros;
- b) dificilmente um pesquisador inicia sua coleta de dados sem que alguma teoria esteja orientando seus passos, mesmo que implicitamente; nesse caso é preferível torná-la pública;
- c) a ausência de focalização e de critérios na coleta de dados frequentemente resulta em perda de tempo, excesso de dados e dificuldade de interpretação. (ALVES-MAZZOTTI, 1998, p. 148)

Alves-Mazzotti (1998) considera que esse planejamento não precisa e nem deve ser apriorístico no sentido mais estrito, pois, nos estudos qualitativos, a coleta sistemática dos dados deve ser precedida por uma imersão do pesquisador no contexto a ser estudado. Essa fase exploratória permite que o pesquisador, sem descer ao detalhamento exigido na pesquisa tradicional, defina pelo menos algumas questões iniciais, bem como os procedimentos adequados à investigação dessas questões.

Escolhida a abordagem metodológica de cunho qualitativa, exploratória e explicativa, partimos para a escolha da técnica que seria empregada para irmos a campo a recolher estes dados e chegamos à escolha e elaboração do instrumento do Formulário eletrônico.

3.2 Panorama de investigação

O primeiro passo dado para o desenvolvimento da pesquisa foi definir os lugares de investigação. Como nossa temática versa sobre a docência *on line*, em um contexto de construção de novas docências por meio da Educação a Distância, o trabalho inicial consistiu no levantamento dos espaços que traziam as experiências de formação inicial em Turismo.

O primeiro recorte realizado foi uma ampla pesquisa sobre os cursos de Turismo, sua expansão, bem como as ofertas na modalidade a distância, em todo o Brasil. Realizamos ainda uma pesquisa ampla a respeito dos cursos de Mestrado e Doutorado em Turismo, uma vez que nosso objeto de pesquisa está vinculado à docência *on-line* nos cursos de Turismo, o

que nos faz pressupor que haja cursos de formação inicial do docente universitário suficientes para dar conta dos cursos ofertados no Brasil.

Esta pesquisa justifica-se por sua relevância para a compreensão do tema. Observa-se, por exemplo, que poucos pesquisadores têm tratado do tema Turismo na Educação presencial, como Rejowski (1996), Trigo (2000), Teixeira (2001), Matias (2002), Dencker (2002), Ansarah (2002), Moesch (2006). Na perspectiva da Oferta de Mestrados e Doutorados reconhecidos pela CAPES em âmbito nacional, foi possível identificar apenas 8 programas de pós-graduação na área de Turismo, conforme figura 3 (Capes - Mestrado e Doutorados reconhecidos em Turismo).

Mestrados/Doutorados Reconhecidos

ÁREA	Programas e Cursos de pós-graduação					Totais de Cursos de pós-graduação			
	Total	M	D	F	M/D	Total	M	D	F
ADMINISTRAÇÃO	140	37	2	57	44	184	81	46	57
TURISMO	8	4	0	2	2	10	6	2	2
Brasil:	148	41	2	59	46	194	87	48	59

Fonte: SNPG

Data Atualização: 17/11/2014

[Exportar dados para excel](#)

Legenda:
M - Mestrado Acadêmico
D - Doutorado
F - Mestrado Profissional
M/D - Mestrado Acadêmico/Doutorado

Figura 3 - Capes - Mestrado e Doutorados reconhecidos em Turismo

A CAPES utiliza-se de avaliações (continuadas e quadrienais) que consideram alguns aspectos das produções científicas do programa as quais envolvem dissertações e teses de pós-graduação *stricto sensu*, participação e desenvolvimento de eventos científicos e outras apresentações que possam contribuir com o desenvolvimento do conhecimento científico em Turismo. A CAPES considera como área de conhecimento em Turismo as ciências sociais aplicadas na área de avaliação do Turismo (Administração, Hospitalidade e Turismo), conforme figura 4 (Instituições que ofertam mestrado e doutorado em Turismo).

Relação de Cursos Recomendados e Reconhecidos

"Os programas estão relacionados por ordem alfabética do respectivo nome e, no interior dos homônimos, por Unidade da Federação"

GRANDE ÁREA: CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS						
ÁREA: TURISMO						
PROGRAMA	IES	UF	NOTA			
			M	D	F	
GESTÃO DE NEGÓCIOS TURÍSTICOS	UECE	CE	-	-	3	
HOSPITALIDADE	UAM	SP	4	-	-	
TURISMO	UNB	DF	-	-	3	
TURISMO	UFPR	PR	3	-	-	
TURISMO	UFRN	RN	4	4	-	
TURISMO	USP	SP	3	-	-	
TURISMO E HOSPITALIDADE	UCS	RS	4	-	-	
TURISMO E HOTELARIA	UNIVALI	SC	5	5	-	

Fonte: SNPG
Data Atualização: 17/11/2014

[Exportar dados para excel](#)

Legenda:
M - Mestrado Acadêmico
D - Doutorado
F - Mestrado Profissional
M/D - Mestrado Acadêmico/Doutorado

Figura 4 - Instituições que ofertam mestrado e doutorado em Turismo²³

São 10 cursos de pós-graduação *stricto sensu* que abarcam o Turismo e suas áreas correlatas, como a Gestão de negócios em Turismo, a Hospitalidade, o Turismo, o Turismo e a Hospitalidade, o Turismo e a Hotelaria, sendo 6 cursos de Mestrado Acadêmico, 2 cursos de Mestrado profissional e 2 de Doutorado. Das instituições ofertantes, 3 são particulares (UAM - Universidade Anhembi Morumbi / SP, UCS - Universidade de Caxias do Sul / RS, Univali - Universidade do Vale do Itajaí / SC), 2 são estaduais (UECE - Universidade Estadual do Ceará /CE, USP - Universidade de São Paulo /SP), 3 são federais (UNB - Universidade de Brasília / DF, UFPR - Universidade Federal do Paraná /PR, UFRN - Universidade Federal do Rio Grande do Norte / RN), todos esses cursos, encontram-se em funcionamento.

Dos 8 programas e 10 programas de pós-graduação em Turismo, foi possível identificar 19 dissertações defendidas pela Universidade Estadual do Ceará, sendo que nenhuma dessas dissertações trata do campo docência em turismo.

Foram defendidas 213 dissertações pela Universidade Anhembi Morumbi, sendo que apenas quatro dissertações tratam do campo docência em turismo. Foram defendidas 26 dissertações pela Universidade de Brasília, sendo que nenhuma delas trata do campo docência em turismo. Foram defendidas 51 dissertações e quatro teses pela UFRN, desse montante,

²³ Disponível em <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarArea&identificador=27#>. Acesso em 01/12/2014.

apenas uma dissertação trata do campo docência em Turismo. Foram defendidas 121 dissertações UCS - Universidade de Caxias do Sul / RS, sendo que nenhuma delas trata do campo docência em turismo. Foram defendidas 220 dissertações pela Universidade do Vale do Itajaí, sendo que apenas 3 delas tratam do campo docência em turismo e nenhuma tese foi defendida até o momento. Universidade Federal do Paraná e USP não possuem dissertações defendidas até o momento²⁴.

Na perspectiva da EaD, esse número é ainda mais reduzido. Ao pesquisarmos a temática docência em Turismo, professor de Turismo ou Turismo e ensino superior, no banco de dados da CAPES, localizamos apenas 10 trabalhos de dissertação, o que consideramos um número baixo de publicação. Quando pesquisamos, temáticas como EaD e Turismo, formação de professor em Turismo a Distância, ou *on-line*, não foi possível identificar nenhum trabalho, ou seja, esse é um campo pouco explorado, carente de investigação.

Tomando como exemplo esse cenário, os instrumentos elaborados visaram compreender quais os conhecimentos pedagógicos que os professores universitários, atuantes em cursos de Turismo a distância, possuem frente a sua prática docente no ensino superior, com vistas a sinalizar as interações que esses professores estabelecem entre si e com a organização de seu trabalho docente recorrendo às categorias de estudo: concepções de docência universitária; mediação; formação profissional e saberes docentes.

A oferta dos cursos de Turismo no Brasil cresceu mais 15% (ao ano) nos últimos dez anos, um aumento considerável, quando comparado a outros cursos. Além desse crescimento, nota-se a constituição de cursos oferecidos na modalidade de Educação a Distância (EaD), devido à regulamentação dessa modalidade, por meio do Decreto nº 5.622 de 2005.

Realizamos uma ampla pesquisa no site do E-mec (www.e-mec.gov.br) para levantar o número de cursos de Turismo no Brasil, suas características e modalidades. Apuramos mais de 900 cursos, se contarmos os cursos tecnólogo e sequenciais e cerca de 490 cursos, considerados os cursos de bacharelado e licenciatura, tanto presencial quanto a distância.

No que tange aos dados sobre os cursos de Turismo ofertados na modalidade a distância, encontramos o seguinte:

²⁴ Esses dados foram obtidos após a visita na página web de cada programa e na busca e análise de seus respectivos bancos de dados.

Ministério da Educação - Sistema e-MEC							
Relatório da Consulta Avançada							
Resultado da Consulta Por : Curso a distancia em atividade no Brasil							
Relatório Processado : 26/08/2012 - 18:26:57 Total de Registro(s) : 12							
Instituição(ES)	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	CPC	ENADE	Situação
(135) CEUCLAR	(123480) GESTÃO DE TURISMO	Tecnológico	A Distância	-	-	-	Em Atividade
(163) UNESA	(1182939) GESTÃO DE TURISMO	Tecnológico	A Distância	-	-	-	Em Atividade
(167) UMESS	(106790) GESTÃO DE TURISMO	Tecnológico	A Distância	-	-	-	Em Atividade
(403) UCB	(106266) GESTÃO DE TURISMO	Tecnológico	A Distância	-	4	3	Em Atividade
(417) UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO	(107874) GESTÃO DE TURISMO	Tecnológico	A Distância	-	-	-	Em Atividade
(1472) UNIASSELVI	(1170541) GESTÃO DE TURISMO	Tecnológico	A Distância	-	-	-	Em Atividade
(1851) EBAPE	(1059899) GESTÃO DE TURISMO	Tecnológico	A Distância	-	-	-	Em Atividade
(403) UCB	(87796) TURISMO	Bacharelado	A Distância	-	3	3	Em Atividade
(494) UNISUL	(95223) TURISMO	Bacharelado	A Distância	-	3	4	Em Atividade
(574) UFRRJ	(1106760) TURISMO	Licenciatura	A Distância	-	-	-	Em Atividade
(693) UNIRIO	(1173591) TURISMO	Licenciatura	A Distância	-	-	-	Em Atividade
(1139) FEAD - MG	(107888) TURISMO	Bacharelado	A Distância	-	SC	SC	Em Atividade

Figura 5 - Dados e-Mec sobre os cursos de Turismo

Fonte: Ministério da Educação(www.mec.gov.br). Consultado em 10/08/2014.

A análise da figura 5 aponta a presença de 7 cursos em nível tecnólogo de Turismo, 5 cursos de graduação, sendo 3 de bacharelado e 2 de licenciatura. São 10 instituições privadas de ensino e 2 instituições públicas. Apesar de a tela ser de 2012, os dados se mantiveram inalterados. A opção pela utilização dessa tela justifica-se por ela apresentar um recorte sobre a Instituição ofertante, já a tabela de 2014 considera cada polo de apoio presencial dos cursos ofertados a distância, como se fosse uma nova oferta ou novo curso.

Há de se chamar a atenção para o fato de os dois cursos ofertados pelas instituições públicas federais de ensino superior serem de Licenciatura, o que torna nossa pesquisa duplamente importante, pois a dimensão docente anunciada na formação do profissional em Turismo acaba por demandar por uma formação docente universitária que dê conta das características específicas da licenciatura, cuja área de Turismo não guarda tradição na sua organização formativa de professores.

Dessa forma, para além da modalidade da EaD, observamos um fenômeno interessante, que é o direcionamento para a formação de professores de Turismo. Resta saber se esses professores serão formados para a atuação nas escolas básicas ou mesmo para a formação de professores universitários da área, o que anunciaria uma novidade entre os cursos de formação de professores universitários, que seria a distribuição da licenciatura como dimensão formativa de diferentes áreas para além das tradicionais vinculadas à educação básica. É nesse contexto de questões e problemas que versam sobre o lugar que o curso de Turismo ocupa na formação inicial dos profissionais da área que fica demonstrada a importância dessa pesquisa.

A partir dessas reflexões, percebemos que havia um recorte importante em nossa pesquisa, que poderia ser a investigação dos cursos de licenciatura, uma vez que sua premissa seria a de formar profissionais da área do Turismo para a compreensão do fenômeno turístico e, principalmente, para a docência em Turismo, função demandada pelo crescimento dos cursos técnicos nessa área nos últimos anos.

A definição da habilitação do curso para a licenciatura dá pistas importantes sobre o perfil de professores que possivelmente encontraremos. Perfil esse que, necessariamente, não se diferenciaria daquele definido na Lei de Diretrizes e Bases de 1996, que orienta a docência no ensino superior para a formação mínima em nível de Mestrado ou Doutorado. A hipótese que lançamos é de encontrarmos um professor que se encontre mais preocupado com a docência, devido ao fato de promover a formação de professores em Turismo. De acordo com os dados obtidos pelo levantamento das instituições, somente dois cursos atenderam a esse critério, conforme discutiremos a seguir. Dessa forma, para o desenvolvimento deste projeto, procuramos analisar as instituições públicas que ofertam cursos de Turismo a distância. Optamos por escolher duas instituições públicas para a realização da pesquisa empírica, em vistas de elas representarem as políticas públicas em EaD na educação brasileira contemporânea e também devido à perspectiva de estabilidade possibilitada por uma oferta de EaD em uma instituição pública.

Conforme a figura seis, das instituições apresentadas em levantamento preliminar, duas são públicas e dez são privadas, sendo sete cursos ofertados em nível tecnológico superior e 5 cursos em nível de graduação.

Ministério da Educação - Sistema e-MEC
Relatório da Consulta Avançada
Resultado da Consulta Por : Curso a distância em atividade no Brasil
Relatório Processado : 26/08/2012 - 18:26:57 Total de Registro(s) : 12

Instituição(ES)	Nome do Curso	Grau	Modalidade	CC	CPC	ENADE	Situação
(135) CEUCLAR	(123480) GESTÃO DE TURISMO	Tecnológico	A Distância	-	-	-	Em Atividade
(163) UNESA	(1182939) GESTÃO DE TURISMO	Tecnológico	A Distância	-	-	-	Em Atividade
(167) UMESP	(106790) GESTÃO DE TURISMO	Tecnológico	A Distância	-	-	-	Em Atividade
(403) UCB	(106266) GESTÃO DE TURISMO	Tecnológico	A Distância	-	4	3	Em Atividade
(417) UNIVERSIDADE CIDADE DE SÃO PAULO	(107874) GESTÃO DE TURISMO	Tecnológico	A Distância	-	-	-	Em Atividade
(1472) UNIASELVI	(1170541) GESTÃO DE TURISMO	Tecnológico	A Distância	-	-	-	Em Atividade
(1851) EBAPE	(1059899) GESTÃO DE TURISMO	Tecnológico	A Distância	-	-	-	Em Atividade
(403) UCB	(87796) TURISMO	Bacharelado	A Distância	-	3	3	Em Atividade
(434) UNISUL	(32223) TURISMO	Bacharelado	A Distância	-	3	4	Em Atividade
(574) UFRRJ	(1106760) TURISMO	Licenciatura	A Distância	-	-	-	Em Atividade
(693) UNIRIO	(1173331) TURISMO	Licenciatura	A Distância	-	-	-	Em Atividade
(1139) FEAD - MG	(107888) TURISMO	Bacharelado	A Distância	-	SC	SC	Em Atividade

Figura 6 - Dados e-Mec sobre os cursos de Turismo

Fonte: Ministério da Educação (www.mec.gov.br). Consultado em 10/08/2012.

Definimos, a partir da perspectiva de um amplo investimento em Educação a Distância, promovido pelo governo federal desde 2005 com a implantação do Sistema Universidade Aberta do Brasil, que as instituições públicas, apesar de representarem menos de 20% do universo de cursos a distância em turismo, teriam maior representatividade para os objetivos que se propõe a atual pesquisa, pois anuncia perspectivas futuras da EaD no Brasil, seja por meio de regulamentações, de organização da sua oferta ou a perspectiva de ampliação do número de alunos, devido à gratuidade, característica dos cursos superiores ofertados por instituições públicas. Além disso, conforme dito anteriormente, essas universidades são as únicas a ofertarem cursos de licenciatura em Turismo, que se configuram como melhor lócus para o desenvolvimento do trabalho, de acordo com o objetivo proposto.

Chegamos a duas instituições, Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro e a Universidade do Rio de Janeiro (UFRRJ E UNIRIO), que ofertam o curso de Licenciatura em Turismo, em nível de graduação. Ambas estão localizadas no Estado do Rio de Janeiro, mas possuem polos de apoio presencial que ultrapassam a dimensão territorial deste estado. A UFRRJ oferta a Licenciatura em Turismo para quatro polos e a UNIRIO para dois polos, sendo que cada instituição possui uma coordenação de curso específica. Além disso, ambos os cursos ofertados possuem a mesma estrutura didático-pedagógico, bem como a mesma estrutura de material didático, uma vez que são oferecidos por meio do CEDERJ - Consórcio de Instituições Públicas do Rio de Janeiro que oferecem cursos superiores a distância.

Assim, optamos por trabalhar com ambas as instituições de forma *on-line* (a distância), ou seja, a pesquisa foi realizada exclusivamente por meio da aplicação de um instrumento, um questionário, cujo link foi enviado aos e-mails dos professores investigados, a partir de uma lista obtida por meio das páginas dos cursos que possuem os contatos de endereços eletrônicos dos professores. Esses contatos são públicos, tanto na página dos referidos cursos, quanto na página da UAB/CAPES - Sistema Universidade Aberta do Brasil, que é a gestora financeira dos cursos superiores a distância ofertados por instituições públicas.

Ambos os cursos tiveram início em 2008, por meio da oferta pelo sistema Universidade Aberta do Brasil. O formato de oferta em consórcio de Universidades do Estado do Rio de Janeiro (UFRRJ, UNIRIO, UFRJ, UERJ) garante processos unificados de seleção, bem como produção de materiais didáticos comuns. Os projetos pedagógicos do curso de Turismo foram construídos em rede, ou seja, pelos professores de ambas as instituições, de maneira que há uma unificação de programas e conteúdos.

Os cursos possuem uma mesma matriz curricular e corpo docente distinto. Apesar do formato de oferta ser em consórcio, ou seja, um conjunto de instituições que fazem uso de uma mesma proposta curricular, compreendemos que as ações docentes das respectivas instituições provavelmente são distintas, pois guardam as características do ser docente de cada professor envolvido.

A matriz curricular apresentada a seguir permite-nos visualizar a organização curricular do curso. É possível observar que o formato de oferta conjunta faz com que as disciplinas constantes do currículo sejam ofertadas por diferentes instituições de ensino, mesmo aquela não diretamente responsável pela oferta do curso.



CURSO DE LICENCIATURA EM TURISMO					
O aluno tem que cursar 180 horas de optativas					
P e r í o d o s	Códigos	Disciplina	Carga horária	Pré-requisitos	Univ. da Disc.
1º	EAD10001	Fundamentos do Turismo	60	não tem	UFRRJ
	EAD10004	História e Turismo	60	não tem	UFF
	EAD01004	Introdução a Informática	75	não tem	UFF
	EAD10008	Fundamentos Geográficos do Turismo	60	não tem	UERJ
	EAD10009	Ética	60	não tem	UFF
	EAD10006	Turismo e Sociedade	60	não tem	UFRRJ
2º	EAD10007	Lazer	60	não tem	UFRRJ
	EAD10003	Economia e Turismo	60	não tem	UFRRJ
	EAD10002	Turismo e Meio Ambiente	60	não tem	UERJ
	EAD10010	Turismo e Patrimônio	60	não tem	UFRRJ
	EAD10011	Estatística	60	não tem	UFRRJ
	EAD10012	Estudos Antropológicos	60	não tem	UNIRIO
3º	EAD10013	Hospitalidade	60	não tem	UFRRJ
	EAD10043	Educação Ambiental	60	não tem	UFRRJ
	EAD10015	Introdução à Administração	60	não tem	UFRRJ
	EAD10016	Cultura Brasileira	60	não tem	UNIRIO
	EAD10017	Métodos e Técnicas de Pesquisa	60	não tem	UFRRJ
	EAD00001	Fundamentos da Educação I	60	não tem	(*)
4	EAD10019	Política Pública de Turismo	60	não tem	UFRRJ

5º	EAD10021	Legislação Turística	60	não tem	UFRRJ
	EAD10022	Hotelaria	60	não tem	UFRRJ
	EAD10023	Turismo e Tecnologias	60	não tem	UFRRJ
	EAD10050	Cartografia e Geoprocessamento	60	não tem	UERJ
	EAD00011	Prática de Ensino I	60	não tem	(*)
	EAD00002	Fundamentos da Educação II	60	Fundamentos da Educação I	(*)
5º	EAD10025	Planejamento e Organização do Turismo	60	não tem	UFRRJ
	EAD10026	Transportes	60	não tem	UNIRIO
	EAD10027	Marketing Turístico	60	não tem	UFRRJ
	EAD10041	Turismo e Inclusão Social	60	não tem	UFRRJ
	EAD00003	Fundamentos da Educação III	60	Fundamentos da Educação II	(*)
	EAD00021	Estágio Supervisionado I	60	Prática de Ensino I	(*)
6º	EAD10032	Projeto Turístico	60	não tem	UNIRIO
	EAD10033	Agenciamento	60	não tem	UFRRJ
	EAD10034	Gestão de Empresas Turísticas	60	não tem	UNIRIO
	EAD10035	Eventos	60	não tem	UFF
	EAD10028	Alimentos e Bebidas	60	não tem	UFRRJ
	EAD00012	Prática de Ensino II	60	Prática de Ensino I	(*)
	EAD00004	Fundamentos da Educação IV	60	Fundamentos da Educação III	(*)
	EAD00022	Estágio Supervisionado II	90	Estágio Supervisionado I	(*)
7º	EAD10039	Gestão de Destinos Turísticos	60	não tem	UFRRJ
	EAD10014	Produção do Espaço Turístico	60	não tem	UNIRIO
	EAD00013	Prática de Ensino III	60	Prática de Ensino II	(*)
	EAD00023	Estágio Supervisionado III	120	Estágio Supervisionado II	(*)
	EAD10048	Educação a Distância	60	não tem	UNIRIO
	EAD10040	Elaboração de Roteiros	60	não tem	UFRRJ
	EAD10051	Seminário de TCC	60	Métodos e Técnicas de Pesquisa em Turismo	UFRRJ
8º	EAD10045	TCC	60	não tem	UFRRJ/UNIRIO
	EAD10046	Turismo Pedagógico	60	não tem	UNIRIO
	EAD10047	Prática de Ensino do Turismo	60	Práticas do Ensino III	UFRRJ
	EAD00024	Estágio Supervisionado IV	150	Estágio Supervisionado III	(*)
	EAD00031	LIBRAS	60	Só para alunos do 8º Período	UFF
CARGA HORÁRIA TOTAL			3.315		

Códigos	Disciplina	Carga	Pré-requisitos	Univ. da
---------	------------	-------	----------------	----------

		horária		Disc.
EAD10052	Atividades Complementares	200	não tem	UFRRJ

Disciplinas Optativas				
Códigos	Disciplina	Carga horária	Pré-requisitos	Univ. da Disc.
EAD03017	Fundamentos da EJA	60	não tem	UERJ
EAD03033	Políticas Públicas em Educação	60	não tem	UERJ
EAD03003	Educação Especial	60	não tem	UERJ
EAD10053	Turismo Histórico-Cultural (**)	60	não tem	UNIRIO
EAD10054	Planejamento do Turismo Ambiental	60	não tem	UNIRIO
EAD10055	Teorias Práticas Discursivas na Esfera Acadêmica	60	não tem	UNIRIO

(*)	disciplina coordenada pela UENF/UFRRJ ou UERJ - dependendo do Pólo
(**)	disciplina oferecida somente para os alunos da UNIRIO

Tabela 2: Matriz curricular do curso de licenciatura em Turismo ofertado pelo consórcio CEDERJ – UNIRIO E UFRRJ.

Disponível em: <http://cederj.edu.br/cederj/cursos/turismo/>. Acesso em 23 dez. 2014

Chamou a nossa atenção também um dado importante, que se relaciona diretamente ao nosso objeto de pesquisa. Apesar do curso ser de licenciatura em Turismo, é possível observar que existem poucas disciplinas pedagógicas, sendo a principal denominada *Fundamentos da Educação*, e as demais relacionadas às práticas de Ensino de Turismo. De maneira geral, a matriz curricular do curso de Licenciatura em Turismo possui poucas distinções de uma matriz curricular de um curso de Bacharelado em Turismo. Acreditamos que esse dado seja importante, pois ele impacta o perfil do egresso a ser formado nos cursos, bem como define o perfil do próprio docente que ministra aulas no curso de licenciatura em Turismo.

Após o levantamento dos dados documentais acerca do curso, procuramos entrar em contato por telefone com as respectivas coordenações para apresentar a proposta de pesquisa e solicitar autorização para o desenvolvimento da pesquisa na instituição.

Entramos em contato com ambas as secretarias e houve uma boa aceitação da proposta e o entendimento de que o trabalho traria contribuições para o curso. Foram encaminhados os contatos dos professores para a apresentação da proposta de pesquisa.

3.3 Sujeitos da pesquisa

Os sujeitos dessa pesquisa são professores universitários de duas instituições federais de ensino superior que oferecem o curso de Licenciatura em Turismo na modalidade de Educação a distância. O total de professores das duas instituições somou 60 pessoas.

A partir destes números, optamos por realizar a pesquisa com **todos** os professores atuantes em nível de graduação em turismo para dar conta do nosso objeto de pesquisa, que é compreender quais os conhecimentos pedagógicos que os professores universitários, atuantes em cursos de Turismo a distância, possuem frente a sua prática docente no ensino superior, com vistas a sinalizar as interações que esses professores estabelecem entre si e com a organização de seu trabalho docente por meio das categorias de estudo: *concepções de docência universitária; mediação; formação profissional e saberes docentes*.

Para a realização da pesquisa, os professores foram convidados por meio de mensagem eletrônica e envio dos objetivos da pesquisa e do Termo de Compromisso Livre Esclarecido (TCLE).

Do total de 60 (sessenta) professores atuantes nos cursos de Licenciatura em Turismo da UFRRJ e da UNIRIO, somente 15 responderam positivamente ao contato inicial para participação na pesquisa e 10 participaram efetivamente, respondendo ao formulário proposto.

Para a realização da pesquisa foi aplicado um formulário digital, disponível em página na internet, a todos os professores do curso de Turismo a distância das duas instituições, com questões abertas e fechadas que permitiram: a caracterização dos professores (faixa etária, percurso profissional, a experiência na EaD, (formação); a caracterização das suas práticas pedagógicas, a análise das especificidades da prática na EaD e os processos de formação docente para atuar na modalidade de EaD.

Uma teoria é uma construção racional de caráter especulativo que pretende explicar um determinado fenômeno. Uma teoria é articulada por conceitos. A docência é uma atividade de caráter prático que se sustenta por teorias e que por isso mesmo só se torna possível na medida em que os conceitos da teoria ou teorias que a sustentam se tornem exequíveis, operacionais. Conceitos são abstrações e não se prestam a uma aplicação direta na prática, sua aplicação é mediada por diretrizes gerais nomeadas de princípios.

No caso específico desta pesquisa, entende-se que as interações que esses professores estabelecem entre si e com a organização de seu trabalho docente por meio das categorias de estudo: *concepções de docência universitária; mediação; formação profissional e saberes docentes* são exequíveis na prática docente, a partir da síntese das taxonomias de princípios dos autores estudados.

3.4 Instrumento de coleta de dados: formulário eletrônico de relevância

O termo formulário é mais comum nos ambientes virtuais e no campo da informática, daí seu uso. Entretanto, sob o ponto de vista da metodologia de pesquisa, o instrumento é uma escala *Likert*. A Escala *Likert* se configura em uma escala psicométrica utilizada em questionários, cujas respostas são baseadas em níveis de concordância com as afirmativas apresentadas.

Cada item *Likert* foi construído a partir da relação dialógica da categoria com um princípio didático, lembrando-se que não se trata de correspondência linear de um princípio que operacionaliza a categoria, mas da atuação de um sistema de princípios que somente pela ação conjunta são capazes de operacionalizar a categoria (conceito). Desse modo, os dez princípios aparecem na composição dos itens *Likerts* de cada categoria. O modelo do formulário encontra-se no apêndice dessa Tese.

As categorias da escala *Likert* utilizada na pesquisa envolveram cinco escalas que consistiam em identificar qual o nível de intensidade de determinada ação ou atividade perguntada ao professor. As escalas foram: nunca (1) era realizada pelo professor; quase nunca (2) era realizada pelo professor; eventualmente (3) era realizada pelo professor; quase sempre (4) era realizada pelo professor e sempre (5) era realizada pelo professor.

Os princípios que procuramos observar na pesquisa e que envolvem a docência *on-line* em Turismo consistiram nos itens seguintes:

	Princípio
1	Caráter Educativo do ensino
2	Caráter epistêmico do ensino
3	Caráter de sistematização e dialogicidade teoria e prática
4	Caráter consciente e ativo
5	Caráter de vinculação concreto/abstrato
6	Caráter retroalimentativo e dinâmico do ensino
7	Caráter coletivo e interativo do ensino
8	Caráter investigativo do ensino
9	Caráter humano do ensino
10	Caráter multidimensional da prática do ensino (técnico, científico)

Tabela 3 - Itens *likert* e seus princípios

Imagens do formulário eletrônico

DOCÊNCIA ONLINE: ser professor em cursos de Turismo a distância

Prezado(a) Professor(a),

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que tem como objetivos, investigar, estudar e compreender quais os conhecimentos pedagógicos que os professores universitários, atuantes em cursos de Turismo A DISTANCIA, possuem frente a sua prática docente no ensino superior. Visa sinalizar as interações que esses professores estabelecem entre si e com a organização de seu trabalho docente através das categorias de estudo: concepções de docência universitária; mediação; formação profissional e saberes docentes. Para tanto, o(a) senhor(a), professor(a) universitário(a), deverá preencher o formulário eletrônico a seguir. A parte I do referido formulário deverá ser preenchida conforme os dados solicitados. Já na parte II deste formulário de pesquisa, o(a) senhor(a) deverá assinalar com um único X sua resposta no número à frente de cada frase, usando a seguinte escala:

(1) Nunca (2) Quase Nunca (3) Eventualmente (4) Quase Sempre (5) Sempre

***Obrigatório**

Figura 7: Apresentação do formulário

Parte I – DADOS GERAIS SOBRE O SUJEITO PESQUISADO *

1.1 Sexo:

☐ Feminino

☐ Masculino

1.2 Faixa etária: *

☐ a) 21 a 30

☐ b) 31 a 40

☐ c) 41 a 50

☐ d) acima de 50

☐ Outro:

1.3 Titulação, ano de conclusão e área de formação: (CONSIDERE APENAS A ULTIMA TITULAÇÃO) *

No item "OUTRO" informe a área de formação e o ano de conclusão

☐ a) Graduação

☐ b) Especialização

☐ c) Mestrado

☐ d) Doutorado

☐ e) Pós-doutorado

☐ Outro:

1.4 No exercício profissional docente A DISTANCIA, você atua ou já atuou em cursos de: *

(marque uma ou mais opções)

☐ a) Educação básica

☐ b) Tecnólogo

☐ c) Graduação

☐ d) Especialização

☐ e) Pós-graduação Stricto Sensu (Mestrado e Doutorado)

☐ Outro:

Figura 8: Parte 1 do formulário

Parte II – CATEGORIAS A SEREM ESTUDADAS

2. 1 - CONCEPÇÕES DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA
Marque o grau de importância sobre a frase abaixo

ITEM 2.1.1 - Frase a ser analisada *
"O professor é a fonte do conhecimento". Amaral (2012, p. 143); Gil (1997, p.25); Melo (2012, p. 34)

☐ Grau de importância (1)
☐ Grau de importância (2)
☐ Grau de importância (3)
☐ Grau de importância (4)
☐ Grau de importância (5)

ITEM 2.1.2 - Frase a ser analisada *
"O bom docente em turismo é o que domina bem as técnicas". Barreto (2004, p.5).

☐ Grau de importância (1)
☐ Grau de importância (2)
☐ Grau de importância (3)
☐ Grau de importância (4)
☐ Grau de importância (5)

ITEM 2.1.3 - Frase a ser analisada *
"Considerar que o professor deve aceitar o aluno como ele é e compreender os sentimentos que possui".
Abordagem Humanista: Mizukami (1986, P.52); Rogers

☐ Grau de importância (1)
☐ Grau de importância (2)
☐ Grau de importância (3)
☐ Grau de importância (4)
☐ Grau de importância (5)

Figura 9: parte 2: questões sobre as categorias estudadas, em escala *likert*

Parte III – QUESTÕES

Por favor, responda as questões a seguir, expressando a avaliação que você faz de sua formação e prática na docência universitária ONLINE.

3.1 Questão 1 - Em relação ao planejamento do seu trabalho na EaD, em que você tem maior dificuldade? *
Justifique sua resposta

3.2 Questão 2 – Complete as frases abaixo: *

3.2.1 "Ser Professor Universitário Online em cursos de Turismo a distância é..."

3.2.2 - "Para mim, o aluno aprendeu bem, via online, quando ele ..." *

Figura 10: Parte 3: questões abertas

Parte IV – Comentários

Por favor, caso considere necessário deixe aqui alguns comentários

Esclarecimento sobre Conselho de Ética

A construção desse instrumento fundamenta-se tendo como referência os projetos de pesquisa aprovados pelo CEP/UFU de nº 043/11, 519/10 e 508/10.

Figura 11: parte 4: comentários gerais e demais esclarecimentos.

O formulário completo encontra-se no apêndice dessa Tese para apreciação e abaixo apresentamos todos os itens e suas categorias.

<u>Parte II – DIMENSÕES E CATEGORIAS A SEREM ESTUDADAS</u>	
2.1- CONCEPÇÕES DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA	
Item	Afirmativas analisadas
2.1.1	O professor é a fonte do conhecimento.
2.1.2	O bom docente em turismo é o que domina bem as técnicas.
2.1.3	Considerar que o professor deve aceitar o aluno como ele é e compreender os sentimentos que possui.
2.1.4	Considerar o ato de ensinar como a oportunidade de criar as possibilidades para a construção do conhecimento.
2.1.5	Considerar que se o aluno não aprendeu, significa que o professor não ensinou.
2.2– MEDIAÇÃO	
Item	Afirmativas analisadas
2.2.1	Dar chance aos alunos para discordarem de seus pontos de vista.
2.2.2	Escutar com atenção as intervenções dos alunos.;
2.2.3	Ter senso de humor em sala de aula.
2.2.4	Criar um ambiente de respeito mútuo, considerar e aceitar as ideias uns dos outros, entre sí, professor e alunos, na sala de aula.
2.2.5	Dar <i>feedback</i> construtivo ou elogiar os alunos.
2.3 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL	
Item	Afirmativas analisadas
2.3.1	Ter qualificação para atuar na docência universitária, com formação específica.
2.3.2	Ter preocupação com o aperfeiçoamento pedagógico e a formação continuada.
2.3.3	Saber refletir sobre o significado do saber pedagógico.

2.3.4	Realizar cursos de formação específica para professores.
2.3.5	Saber valorizar a prática pedagógica como momento de construção de conhecimentos.
2.4- SABERES DOCENTES	
Item	Frase a ser analisada
2.4.1	Saber transmitir conhecimentos preocupando-se com a formação profissional do aluno.
2.4.2	Saber estabelecer relações interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem.
2.4.3	Saber refletir sobre temas teóricos e práticos do conteúdo de ensino.
2.4.4	Saber apresentar o conhecimento de forma didática.
2.4.5	Saber transformar as informações em conhecimento na vivência cotidiana.
<u>Parte III - QUESTÕES</u>	
Por favor, responda as questões a seguir, expressando a avaliação que você faz de sua formação e prática na docência universitária <i>ON-LINE</i>.	
1- Em relação ao planejamento do seu trabalho na EaD, em que você tem maior dificuldade?	
1.1– Justifique.	
2 – Você avalia que o seu curso de graduação ou de pós-graduação, proporcionou-lhe, de alguma forma, uma boa formação teórico-prática para atuar na EaD?	
a. <input type="checkbox"/> Sim b. <input type="checkbox"/> Não	
2.1 – Justifique.	
3 - Complete as frases abaixo:	
3.1 - Ser Professor Universitário <i>On-line</i> em cursos de Turismo a distância é...	
3.2 - Para mim, o aluno aprendeu bem, <i>on-line</i> , quando ele ...	

Tabela 4: Formulário eletrônico

Após o pleno conhecimento de nosso instrumento pelos professores e sua respectiva resposta às questões, partimos para análise dos dados obtidos, que fazem parte do capítulo seguinte.

3.5 Organização e análise de dados

Para a organização dos dados obtidos pelas questões fechadas, nas partes I e II do questionário, elaboramos uma base de dados no Programa Excel 2013, que seguiu um tratamento no próprio *software*, uma vez que o número de professores permitiu-nos realizar um tratamento por base 10. Os dados foram organizados e expostos em forma de tabela, sendo interpretados posteriormente por uma análise qualitativa.

A análise dos resultados de questão aberta consistiu na análise de conteúdo, que, segundo Bardin (1997, p. 42), consiste em um conjunto de técnicas de análise das comunicações, visando, por procedimentos sistemáticos e objetivos, a descrição do conteúdo das mensagens que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção das mensagens.

3.6 Aspectos Legais – procedimentos

Esta pesquisa seguiu todos os procedimentos legais estabelecidos pelo Comitê de Ética e Pesquisa – CEP/UFU, sob o registro nº 386-810, localizado no anexo dessa Tese. Após as aprovações, enviamos mensagem eletrônica solicitando aprovação aos coordenadores dos cursos a aprovação para o início das pesquisas. Após a aprovação dos coordenadores de curso e o levantamento de todos os professores participantes dos cursos de Turismo a distância, encaminhamos mensagem eletrônica nominalmente, a cada um, convidando-os para participarem da pesquisa. A partir da obtenção dos retornos, encaminhamos os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido (TCLE) que foi lido e assinado pelos 10 participantes que aceitaram participar da pesquisa.

Somente após todos esses procedimentos legais e éticos, é que aplicamos e recolhemos o instrumento de pesquisa que embasou esta tese.

4 RESULTADOS E DISCUSSÃO

O objetivo deste capítulo é a apresentação dos resultados e a discussão da pesquisa de campo realizada em ambientes virtuais, por meio dos instrumentos discutidos e problematizados no capítulo anterior. Conforme já apresentado, o foco consiste na análise das perspectivas postas à docência universitária *on-line* de professores que atuam em cursos de Turismo a distância. De maneira a organizar melhor o capítulo, seguiremos os parâmetros postos pelo formulário respondido pelos docentes, que estruturam e organizam o capítulo nos seguintes momentos:

Parte I – Dados gerais sobre os sujeitos pesquisados.

Parte II – Categorias de análise e a correlação estatística entre as categorias estudadas.

Parte III – Questões abertas.

O trabalho da pesquisa pressupõe conhecer profundamente o perfil dos sujeitos de maneira a compreender os papéis que lhe são atribuídos ou que eles próprios se atribuem no seu campo de atuação. O sujeito é um construto social, cultural e econômico e, por conseguinte, as informações que permitem uma caracterização, ainda que incompleta, dada a alta complexidade da tarefa de compreender o humano em toda a sua experiência vivida.

Nessa acepção, o formulário utilizado na pesquisa teve como objetivo traçar um perfil amplo dos professores que o responderam. A primeira questão apresentada foi quanto ao sexo dos participantes.

PARTE I

A compreensão, no escopo de uma pesquisa, do perfil dos sujeitos participantes é fundamental para a interpretação de suas respostas, das maneiras como interagem e se envolvem com o campo do trabalho docente. Os resultados podem apresentar elementos indiretos ou ocultos que, ao tecer uma interlocução com as respostas dos entrevistados, permitem-nos perceber questões e respostas que até então não estavam presentes de forma direta.

De maneira a traçar um perfil razoavelmente detalhado sobre os sujeitos participantes da pesquisa, procuramos compreender qual o sexo, faixa etária, titulação, área de atuação

profissional, experiências docentes, bem como as demais experiências, conforme analisaremos a seguir.

4.1 Dados gerais sobre os sujeitos pesquisados

No que se refere ao sexo dos participantes, há uma equivalência exata entre o sexo masculino e o sexo feminino.

4.1.1. Sexo

Tabela 5: Sexo

Variáveis	Frequência	Porcentagem
Sexo		
Feminino	05	50
Masculino	05	50
	10	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa

É importante observar que há uma equivalência exata entre o sexo feminino e masculino, ou seja, 5 professores e 5 professoras. Os dados evidenciam um equilíbrio que não costuma ser comum na área da educação, uma vez que a presença feminina é mais acentuada em todos os níveis da educação, conforme dados do Censo Escolar 2013 (INEP, 2013). Essa comparação é evidenciada pelo campo profissional pesquisado, que é o da docência e, apesar de não discutirmos na Tese as questões relacionadas ao gênero e ao sexo dos participantes, os dados são pertinentes para futuros trabalhos de análise sobre a docência em Turismo.

4.1.2 Faixa etária dos professores

Tabela 6 – Faixa etária

Variáveis	Frequência	Porcentagem
Faixa etária		
21 a 30	1	10
31 a 40	6	60
41 a 50	3	30
Acima de 50	0	0
	10	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa.

A tabela permite observar que a maioria dos professores está na faixa entre 31 e 40 anos (6 respostas). Três professores encontram-se na faixa posterior, entre 41 e 50 anos e somente um professor encontra-se na faixa inicial, de 21 a 30 anos. O gráfico nos permite

inferir acerca das experiências docentes, uma vez que a idade predominante (acima dos 30 anos) é suficiente para a construção de experiências profissionais dentro ou fora do campo docente e, conforme afirma Tardiff (2002), os saberes construídos por meio da experiência já estariam em situação de construção e consolidação, devido à experiência de atuação desse profissional, após a sua formação inicial.

4.1.3 Titulação dos professores

A tabela 7 mostra que a maioria dos docentes possuem formação em nível de Doutorado. Dos 10 professores, sete são Doutores, dois são Mestres e apenas 1 é graduado. Há de se salientar que o fato de as instituições pesquisadas serem públicas tem impacto significativo na titulação dos professores, devido à forma de ingresso, por meio de concurso público, que acaba por selecionar os mais titulados.

As políticas públicas de formação continuada dos professores do ensino superior contribuem para a ampliação da titulação dos professores, bem como a perspectiva posta pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei nº 9394/1996) que estabelece a formação em nível de Mestrado e Doutorado como necessária e direcionada para a docência no ensino superior.

Tabela 7 – Titulação

Variáveis	Frequência	Porcentagem
Titulação: apenas o maior título		
Graduação	01	10
Mestrado	02	20
Doutorado	07	70
	10	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa

4.1.4 Atuação em cursos a distância

A tabela 8 mostra que todos os professores possuem experiência na graduação a distância, sendo que um professor apresenta experiência simultânea na graduação e em cursos tecnológicos de nível superior e outro possui experiência simultânea na graduação e na

educação básica. Essa última informação chama a atenção porque a oferta da educação básica na modalidade a distância possui normas específicas, conforme Decreto nº 5622 de 2005, que regulamenta a EaD no Brasil. Entretanto, não obtivemos maiores informações sobre a forma que a EaD era desenvolvida na experiência apontada por um dos docentes.

Tabela 8 - Atuação

Variáveis	Frequência	Porcentagem
Atuação em cursos a distância		
Graduação	08	80
Graduação e Tecnólogo	01	10
Graduação e Educação básica	01	10
	10	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa

4.1.5 Atuação em cursos a distância

A tabela 9 mostra que, além da experiência docente, outras experiências fazem parte da vida profissional dos atuais professores. Sete dos 10 professores entrevistados afirmaram terem trabalhado em outras áreas, além da docência. Esse dado é esperado devido à própria característica do Turismo, que se configura como campo do conhecimento e, ao mesmo tempo, um campo direcionado para a prestação de serviço – setor econômico que mais gera vagas para os profissionais.

Tabela 9 – Atuação em cursos a distância

Variáveis	Frequência	Porcentagem
Exerce outra atividade além da docência		
Sim	07	70
Não	03	30
	10	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa

4.1.6 Descrição das atividades além da docência

A tabela 10 mostra que o campo de atuação além da docência com a maior incidência é a consultoria na área de Turismo. Possivelmente essa variável aparece com maior frequência devido à perspectiva de trabalho que se abre ao professor universitário, apesar de que um

sujeito pesquisado indicou já haver trabalhado (portanto, não trabalha mais) com a área de recreação. Há também um sujeito da pesquisa que não respondeu a área em que atua ou atuou.

É importante salientar que, apesar de a questão indicar uma ação presente, ou seja, atividades concomitantes à docência, a questão foi explicada de maneira a indicar ao professor que seriam consideradas todas as atividades não docentes já realizadas, relacionadas ao campo do Turismo. Dessa forma, atividades não relacionadas à área do Turismo seriam desconsideradas em nossa análise, caso aparecessem. Não houve nenhuma resposta nesse sentido.

Tabela 10 – Atividades além da docência

Variáveis	Frequência	Porcentagem
Outra atividade		
Consultoria	04	57,1
Recreação	01	14,3
Hotelaria	01	14,3
Não indicou a atividade	01	14,3
	07	100%

Fonte: Instrumento de pesquisa

Os dados da tabela mostram que 70% dos docentes entrevistados desenvolvem outras atividades além da docência. Esse dado mostra o histórico da área de Turismo e sua vinculação com o campo de prestação de serviços e consultoria, mais do que da docência.

A docência, nesse caso, não seria a atividade principal, mas uma atividade paralela e, possivelmente, à margem da atividade considerada principal pelo entrevistado.

Por outro lado, devido à especificidade da área, que exige trabalhos empíricos de visitação e análise do campo turístico, os profissionais do turismo podem envolver-se com outras áreas além da docência, por elas se configurarem em campo de pesquisa e ação para a melhoria das práticas pedagógicas, devido ao contato contínuo com o mercado de trabalho, o que permitiria integrar melhor as teorias e as práticas da área de Turismo.

Este dado apresenta uma relevância ao mostrar o caminho que se abre aos demais pesquisadores do campo da docência universitária em Turismo: compreender as relações entre a docência e as práticas paralelas no mercado de trabalho turístico dos docentes envolvidos.

Parte II – Categorias de análise

Conforme pode ser percebido na parte I, os profissionais que atuam no campo da docência *on-line* em Turismo fogem à caracterização geral dos docentes da educação em geral, inclusive no que diz respeito à dedicação integral à docência, uma vez que eles desenvolvem outras atividades profissionais paralelas à docência.

A parte II consiste na apresentação, análise e problematização dos dados coletados por meio do questionário eletrônico. Buscaremos retomar os elementos teóricos discutidos até aqui, de maneira a compreender os fenômenos discutidos e analisados ao longo do trabalho.

É importante salientar que as categorias da escala likert utilizadas envolveram 5 escalas que consistiam em identificar se uma determinada ação ou atividade: nunca (1) era realizada pelo professor; quase nunca (2) era realizada pelo professor; eventualmente (3) era realizada pelo professor; quase sempre (4) era realizada pelo professor e sempre (5) era realizada pelo professor.

As categorias analisadas são: concepções de docência; mediação; formação profissional e saberes docentes. Há ainda questões abertas que foram respondidas pelos professores participantes da pesquisa e que trouxeram contribuições significativas para o desenvolvimento do Doutorado, cujas análises serão realizadas na parte III desta Tese.

Os itens e categorias de análise são apresentados a seguir, para uma visualização detalhada de todos os itens e, em seguida, procederemos à análise individual de cada um.

Dimensões e categorias a serem estudadas

4.2 CONCEPÇÕES DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA	
Item	Afirmativas analisadas
4.2.1	O professor é a fonte do conhecimento.
4.2.2	O bom docente em turismo é o que domina bem as técnicas.
4.2.3	Considerar que o professor deve aceitar o aluno como ele é e compreender os sentimentos que possui.
4.2.4	Considerar o ato de ensinar como a oportunidade de criar as possibilidades para a construção do conhecimento.
4.2.5	Considerar que se o aluno não aprendeu, significa que o professor não ensinou.
4.3– MEDIAÇÃO	
Ítem	Afirmativas analisadas
4.3.1	Dar chance aos alunos para discordarem de seus pontos de vista;
4.3.2	Escutar com atenção as intervenções dos alunos;
4.3.3	Ter senso de humor em sala de aula
4.3.4	Criar um ambiente de respeito mútuo, considerar e aceitar as ideias uns dos outros, entre si, professor e alunos, na sala de aula.
4.3.5	Dar <i>feedback</i> construtivo ou elogiar os alunos.
2.3 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL	

Item	Afirmativas analisadas
2.3.1	Ter qualificação para atuar na docência universitária, com formação específica.
2.3.2	Ter preocupação com o aperfeiçoamento pedagógico e a formação continuada.
2.3.3	Saber refletir sobre o significado do saber pedagógico.
2.3.4	Realizar cursos de formação específica para professores.
2.3.5	Saber valorizar a prática pedagógica como momento de construção de conhecimentos.
2.4- SABERES DOCENTES	
Item	Frase a ser analisada
2.4.1	Saber transmitir conhecimentos preocupando-se com a formação profissional do aluno.
2.4.2	Saber estabelecer relações interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem.
2.4.3	Saber refletir sobre temas teóricos e práticos do conteúdo de ensino.
2.4.4	Saber apresentar o conhecimento de forma didática.
2.4.5	Saber transformar as informações em conhecimento na vivência cotidiana.
Parte III - QUESTÕES	
Por favor, responda as questões a seguir, expressando a avaliação que você faz de sua formação e prática na docência universitária <i>on-line</i>.	
1- Em relação ao planejamento do seu trabalho na EaD, em que você tem maior dificuldade? 1.1- Justifique.	
2 – Você avalia que o seu curso de graduação ou de pós-graduação, proporcionou-lhe, de alguma forma, uma boa formação teórico-prática para atuar na EaD? b. () Sim b. () Não 2.1 – Justifique.	
3 - Complete as frases abaixo: 3.1 - Ser Professor Universitário <i>on-line</i> em cursos de Turismo a distância é... 3.2 - Para mim, o aluno aprendeu bem, <i>on-line</i> , quando ele ...	

Tabela 11: Formulário eletrônico

4.2 Categorias de análise

4.2.1 Concepções de docência universitária

Essa categoria de análise tem como objetivo discutir a docência universitária em Turismo, a partir da perspectiva da Educação a Distância.

Conforme apontado nos capítulos anteriores, a docência universitária em Turismo não é ainda tratada de forma mais sólida pela legislação atual, o que pode ser observado pela inexistência de formação docente de nível superior que considere saberes pedagógicos ou Didática como fundamental à prática pedagógica em Turismo.

Procuramos abordar nessa categoria a ideia de docência *on-line*, ou seja, de uma concepção de ser professor universitário a partir do desenvolvimento de ações pedagógicas

mediadas por tecnologias digitais baseadas na microinformática, ou seja, uma docência que se dá, com sua carga horária predominante em tempos e espaços distintos dos alunos

De acordo com Asun *et al* (2013, s.p.):

[...] los estudiantes demandan un profesor: a) cercano a ellos afectivamente, capaz de adaptar su clase a los estudiantes concretos que asisten a ella, acogiendo y creando espacios para sus opiniones y dudas, incluso personales, b) centrado en la labor docente (y no tanto en la investigación, por ejemplo), motivado por enseñar (lo que se manifiesta en su responsabilidad y en la calidad su preparación de clases) y entusiasta, c) con las habilidades necesarias para transmitir conocimientos complejos a estudiantes menos informados, d) con un manejo de grupo adecuado, que lo transforme en líder, sin ser autoritario, y capaz de exigir rendimiento con moderación y justicia, e) capaz de seducir al estudiante por las actividades desafiantes que plantea, por su manejo del tema, su capacidad de ejemplificar, su conocimiento del mundo profesional y/o su capacidad de relacionar los contenidos.

De acordo com os autores , que realizam um importante debate sobre a docência *on-line*, as demandas postas para o professor na atualidade direcionam para a flexibilidade, a adaptação e o reconhecimento do heterogêneo na relação com os alunos.

A Internet pressupõe uma relação horizontal com a qual a escola tradicional não está plenamente acostumada. Entretanto, as discussões teóricas que versam sobre o professor reflexivo direcionam para concepções aproximadas às apresentadas por Asun *et al* (2013), já que a reflexão significa analisar e redirecionar as ações consideradas não plenamente adequadas no âmbito da prática pedagógica.

O Turismo, por si, já se configura em um campo de significativa flexibilidade, uma vez que ele está diretamente relacionado ao sistema capitalista e às suas instabilidades características. Assim, o perfil de egresso previsto nos projetos pedagógicos analisados, no âmbito dessa Tese, confirmam que se espera do profissional do Turismo a capacidade de se adaptar às mudanças e inovações pelas quais passam o campo de trabalho turístico.

4.2.1.1 O professor é a fonte do conhecimento

Em uma sociedade cuja premissa constitui-se, cada vez mais, na organização de informações por meio de artefatos informatizados, a escola deixa de ser o instrumento central na formação dos estudantes, tornando-se em um espaço socializador e de formação sistematizada que sofre as concorrências dos demais espaços que, necessariamente, não se configuram como espaços de formação crítica e analítica para a sociedade.

Pensar em uma dimensão crítica para o aluno compreende desconstruir a ideia de que o professor é a fonte do conhecimento, conforme apresentado em nossa questão no formulário

eletrônico. Isso porque a ideia compreende uma interpretação na qual o docente seria uma fonte privilegiada, quase que a principal fonte de conhecimento do aluno.

A afirmativa, por si, envolve uma concepção de docência centralizada e centralizadora, na qual outros espaços formativos concorrentes ao professor podem ser desconsiderados.

De maneira a compreender as interpretações que os professores fazem a respeito do papel que ocupam na sociedade contemporânea, no sentido de se reconhecerem como sujeitos que possuem saberes e práticas importantes e necessárias para a formação profissional dos futuros profissionais do turismo, apresentamos a eles a afirmativa: “o professor é a fonte do conhecimento” e analisamos a frequência com que consideram a afirmativa.

Tabela 12 – O professor é a fonte do conhecimento

	Escala	Frequência	Porcentagem %
(1)	Nunca	0	0
(2)	Quase nunca	1	10
(3)	Eventualmente	7	70
(4)	Quase sempre	1	10
(5)	Sempre	1	10
	Total	10	100

Fonte: instrumento de pesquisa

Conforme pode ser percebido pelos dados da tabela 12, nenhum professor considerou que o professor nunca é a fonte do conhecimento, entretanto, um professor considerou que quase nunca o professor é a fonte do conhecimento. A resposta é interessante, pois no contexto de uma formação em nível superior, compreende o saber docente como pouco importante no processo de formação do aluno. Apesar das demais fontes de conhecimento e informação disponíveis na sociedade, o direcionamento e a orientação docente são importantes.

Sete professores consideram que eventualmente o professor é a fonte do conhecimento. Esse dado corrobora com a compreensão de que o professor desenvolve ações de orientação e acompanhamento do processo de ensino e aprendizagem, não se configurando na única fonte de formação ou mesmo de uma centralidade nessa formação, quando o tempo da escola é, necessariamente, menor do que o tempo do aluno fora dela.

Há, entretanto, um dado que chama a atenção. Um professor considerou que o professor é a fonte do conhecimento “quase sempre” e outro considerou “sempre”. Esse dado é curioso, pois na perspectiva de cursos de Turismo, de nível superior, em que o pressuposto é o acesso a outras fontes do conhecimento e, na dimensão de se tratar de um curso a distância, cuja situação permite acessos múltiplos dos alunos a diferentes fontes de informação e produção do conhecimento, as afirmativas ponderam o contrário e reforçam a centralidade da docência como fonte do conhecimento discutido na sala de aula.

De acordo com Freire (1996), ensinar não é transferir conhecimento. Dessa forma, não caberia ao professor de Turismo ser uma “fonte” de conhecimento, mas um sujeito que medeia e intermedeia fontes de conhecimento, de maneira a permitir que o aluno interprete, analise, posicione-se frente a esse conhecimento e construa o seu próprio conhecimento sobre a fonte apresentada pelo professor. Ou seja, não é um movimento unívoco, mas de multiplicidades e direções possíveis, assim como o é o conhecimento (tácito, científico, de senso comum etc.)

4.2.1.2 O bom docente em turismo é o que domina bem as técnicas

O curso de Turismo, conforme já apresentado anteriormente, possui uma criação permeada por movimentos de construção de seu objeto científico. O Turismo como campo do conhecimento é recente na história da educação superior no Brasil e possui relação razoavelmente direta com a perspectiva do fazer, do prático e interfaces com campos teóricos.

Como o Turismo se confunde com a prática de vendas ou prestação de serviços, há uma dimensão de relacionamento entre teoria e prática, sobretudo com a maior valorização desta última, numa compreensão de que os domínios das técnicas relacionadas ao Turismo trariam ao docente melhor performance ou melhor prática docente.

Para Costa (2007, p. 50):

A pouca valorização dada à formação pedagógica do professor universitário pode ser atribuída ao desmerecimento das atividades de ensino nas universidades, nas quais os estímulos para a atuação e os critérios de progressão na carreira têm-se fundamentado mais na produção científica que no exercício da docência. Contribui para esse fato o próprio desenvolvimento do conhecimento científico específico de cada área, que tem se tornado cada vez mais fragmentado e incapaz de explicar a complexidade dos fenômenos educativos.

A autora apresenta um contexto geral da docência universitária, mas que se adapta à situação da área de Turismo. A docência é desvalorizada, em detrimento da pesquisa

acadêmica. Mas, o paradoxo é o campo do Turismo tratar-se de uma área na qual a pesquisa acadêmica é ainda incipiente e seu objeto possuir vinculação direta com o mercado de trabalho. Essa característica do Turismo faz com que o reconhecimento do profissional dessa área passe também pelo domínio das técnicas que são próprias à área, para além da dimensão científica que caracteriza a docência universitária.

Os dados deste item podem ser visualizados na Tabela a seguir e são interessantes, pois compreendem um mapa de respostas que envolvem todos os itens da escala *likert*.

Tabela 13 – O bom docente em turismo é o que domina bem as técnicas

Escala		Frequência	Percentagem %
(1)	Nunca	1	10
(2)	Quase nunca	1	10
(3)	Eventualmente	5	50
(4)	Quase sempre	1	10
(5)	Sempre	2	20
Total		10	100

Fonte: instrumento de pesquisa

De acordo com a tabela, um professor considera que o bom docente em turismo “nunca” é o que domina bem as técnicas. Essa resposta é interessante, pois aparentemente cria uma cisão entre teoria e prática de área, mas, ao mesmo tempo, pode compreender uma interpretação de que a formação em nível superior envolve dimensões científicas, em uma interpretação de que a técnica não se configuraria em saber essencialmente docente.

Outro professor considera a opção “quase nunca”, mas o maior número de docentes (cinco) considerou a opção “eventualmente”, ou seja, suas respostas consideram uma dimensão de equivalência entre a teoria e a prática na função docente, uma vez que reconhecem as técnicas como importantes na prática pedagógica do professor de Turismo.

Se, por um lado, a opção “nunca” nos chama a atenção, por outro, as opções “quase sempre” e “sempre” também chamam, pois envolvem o oposto das respostas anteriores, ou seja, uma possível supervalorização das técnicas na docência em Turismo. Essa perspectiva pode ser amplificada devido ao construto da área de Turismo que se baseia nos saberes tácitos

que são construídos no campo do Turismo, em um movimento que, aparentemente, sobrevaloriza a técnica no contexto da formação universitária em Turismo.

4.2.1.3 Considerar que o professor deve aceitar o aluno como ele é e compreender os sentimentos que possui

O item em questão considera uma relação esperada no processo de ensino e aprendizagem que é o reconhecimento da diferença, da heterogeneidade do aluno. Significa ainda compreender a dimensão do humano existente no aluno, como sujeito que possui sentimentos, dificuldades, posicionamentos, motivações e construções sensíveis acerca do que é aprender.

Esse reconhecimento, de parte do docente, envolve as dinâmicas e estratégias de ensinar, uma vez que direciona para práticas pedagógicas não massificadoras, que leva em considerações os saberes individuais e os saberes coletivos nas dinâmicas escolares.

O Turismo, por exemplo, é um campo do conhecimento que, devido à sua aparente generalidade, permite que saberes tácitos sejam incluídos na formação do profissional em Turismo. O Turismo envolve a dimensão do viajar e da experiência sensível vinculada ao lazer – atividade pela qual grande parte da população já vivenciou. Por outro lado, o profissional em Turismo deve considerar os saberes científicos construídos acerca da área, dimensão à qual o professor possui maior domínio.

Veras e Ferreira (2010) entendem a necessidade de o professor envolver a afetividade no processo de ensinar e aprender. As autoras consideram que:

[...]se percebe que para se construir um trabalho mais prazeroso na sala de aula, o professor precisa ouvir, discutir e refletir junto com o aluno a melhor forma de conduzir esse trabalho, uma vez que o processo educativo é essencialmente interativo; e efetivado por meio das relações entre professor, aluno e objeto de conhecimento. Além disso, o fato do professor buscar estabelecer esse contato com o aluno também reflete nessa relação

Sentimento, para as autoras, tem relação direta com o quanto o aluno aprende e com o sucesso na condução do trabalho do professor. É pela relação sentimental que o aluno decide se se envolverá mais ou não com o saber transmitido pelo professor em sala. O Turismo, inclusive, lida cotidianamente com a dimensão sentimental, uma vez que ele se vale das experiências das viagens realizadas por quem se apropria desse serviço. As experiências com o Turismo permitem às pessoas construírem memórias acerca da visita de lugares para as quais se dirigem em busca de quebra da rotina de trabalho com a qual está cotidianamente

envolvida. As melhores experiências turísticas são aquelas que trazem boas memórias e emoções, pois esse é o foco desse campo profissional.

É por isso que o professor, como conhecedor da área do Turismo, compreende a importância do sentimento no processo de aprender sobre essa profissão. Sem o envolvimento emocional com o objeto do Turismo, possivelmente o aluno, futuro trabalhador da área, terá elementos para o desenvolvimento de sua atividade profissional.

É essa a dimensão que procuramos tratar nesse item, ou seja, a perspectiva de que o ensino e a aprendizagem são processos vivos, que se entrelaçam e se integram nas relações entre docentes e discentes, que permitem construções de saberes pela interlocução do saber teórico e do saber tácito.

Tabela 14 - O professor deve aceitar o aluno como ele é e compreender os sentimentos que possui.

	Escala	Frequência	Porcentagem %
(1)	Nunca	0	0
(2)	Quase nunca	0	0
(3)	Eventualmente	3	30
(4)	Quase sempre	5	50
(5)	Sempre	2	20
	Total	10	100

Fonte: instrumento de pesquisa

Dentre os resultados observados, pode-se perceber que não houve nenhuma resposta indicando “nunca” ou “quase nunca” no quesito discutido nesse tópico. Esse resultado é importante, pois demonstra que os professores sujeitos da pesquisa compreendem a necessidade de se aceitar a heterogeneidade do aluno. Por outro lado, 3 professores responderam que somente “eventualmente” esse reconhecimento deve fazer parte da prática pedagógica do professor, indicando uma frequência neutra ou pequena para esse quesito.

A maioria das respostas consideram que quase sempre os professores devem aceitar o aluno como ele é e compreender os sentimentos que possui, o que caracteriza um resultado importante, pois indica que os professores movimentam seus saberes em torno de uma perspectiva formadora mais democrática e importante, sobretudo no campo da EaD, uma vez que a formação a distância precisa mobilizar sensibilidades e singularidades, em face de uma formação que, na maioria das vezes, não envolve o contato físico ou próximo, o que diminui a

incidência de se compreender os sentimentos pela observação das respostas do corpo, restando aos docentes essa compreensão pelas indicações feitas por meio de intervenções escritas, iconográficas ou audiovisuais.

Apesar disso, conforme afirmamos anteriormente, o sentimento no campo profissional do Turismo é fundamental para o bom desempenho na área. A EaD se apresenta como uma modalidade de distinções quanto à presença física (ou ausência dela), mas não se diferencia pela ausência de sentimentos, haja vista que tecnologias anteriores, como o telefone ou a fotografia, apesar de também serem tecnologias que transmitem imagens e áudio a distância ou para distâncias, fazem emergir sentimentos acerca de seu conteúdo. Portanto, a EaD não seria uma inovação no sentido de se incluir tecnologias que substituem a presença humana para a transmissão de conhecimento, ela potencializa diversas tecnologias anteriormente desenvolvidas.

Talvez essas análises nos permitam compreender o porquê de dois professores, ou 20% do total, terem considerado aceitar “sempre” o aluno como é e compreender seus sentimentos. Esse dado pode demonstrar uma perspectiva na qual é o aluno quem constrói seus percursos formativos, mas, por outro lado, pode também demonstrar a não necessidade da figura do docente, uma vez que o percurso seria dado sempre pelo aluno.

4.2.1.4 Considerar o ato de ensinar como a oportunidade de criar as possibilidades para a construção do conhecimento

O ato de ensinar compreende um processo sistematizado de formação das novas gerações, a partir dos saberes e conhecimentos (científicos e escolares) historicamente acumulados. Ensinar, na perspectiva docente, envolve desenvolver estratégias que permitam ao aluno problematizar novos e velhos problemas e encontrar respostas, que, necessariamente não se configuram em soluções, mas em análises e críticas que permitem ao aluno construir novas interpretações sobre o campo sobre o qual se debruça para estudar.

No caso do Turismo, percebe-se que se trata de um campo do conhecimento em que as relações construídas entre professores e alunos são fundamentais para a compreensão da transitoriedade que é característica da área.

Por envolver diferentes áreas do conhecimento, como a Administração, a Geografia, a Economia, a História e mesmo a Pedagogia, observa-se que a construção do Turismo como área científica do conhecimento significa a interpretação e análise dessas e das demais áreas

que configuram o Turismo, de maneira a construir um conhecimento científico que seja específico ao Turismo.

É por isso que a relação entre os professores e alunos se torna fundamental, pois é o docente um dos responsáveis por traduzir, ou transpor saberes que, aparentemente são marginais ao campo do Turismo, mas que se consolidam como elementos fundadores da área.

A construção do conhecimento, portanto, representa essa interface, cuja competência só seria possível ao docente, em sua relação contínua com os saberes científicos e os saberes tácitos de si e de seus alunos.

É dessa relação que se desenvolvem discussões sobre as relações de trabalho e Turismo, as dimensões do lazer e do Turismo, bem como o Turismo propriamente dito como campo que promove contribuições às demais áreas.

Não se pode deixar de reconhecer, contudo, o ato de ensinar em sua dimensão não sistematizada. Nesse sentido, é possível inferir também que alunos podem participar ativamente do ato de ensinar, caso seja considerado o seu saber tácito e científico como contribuições às ações docentes.

Pérez-Gomez (1997) consideram que:

Na vida profissional, o professor defronta-se com múltiplas situações para as quais não encontra respostas pré-elaboradas e que não são suscetíveis de ser analisadas pelo processo clássico de investigação científica. Na prática profissional, o processo de diálogo com a situação deixa transparecer aspectos ocultos da realidade divergente e cria novos marcos de referência, novas formas e perspectivas de perceber e reagir. A criação e construção de uma nova realidade obrigam a ir além das regras, fatos, teorias e procedimentos conhecidos e disponíveis: “Na base dessa perspectiva, que confirma o processo de reflexão na ação do profissional, encontra-se uma concepção construtivista da realidade com que ele se defronta” (Schön). Não há realidades objetivas passíveis de serem conhecidas; as realidades criam-se e constroem-se no intercâmbio psicossocial da sala de aula. As percepções, apreciações, juízos e credos do professor são um fator decisivo na orientação desse processo de construção da realidade educativa. (PÉREZ-GOMEZ, 1997, p. 110)

Esse ato de ensinar torna possível, portanto, a elaboração de propostas que reconhecem as construções teóricas e empíricas de professores e alunos e, dessa forma, permitem a reconfiguração contínua da produção do conhecimento científico no âmbito da formação do profissional de Turismo.

Tabela 15 - O ato de ensinar como a oportunidade de criar as possibilidades para a construção do conhecimento

Escala		Frequência	Percentagem %
(1)	Nunca	0	0
(2)	Quase nunca	1	10
(3)	Eventualmente	0	0
(4)	Quase sempre	1	10
(5)	Sempre	8	80
Total		10	100

Fonte: instrumento de pesquisa

Os dados mostram que a maioria dos professores avaliam o ato de ensinar “sempre” como oportunidade de criar as possibilidades para a construção do conhecimento. Oito professores, ou 80% dos entrevistados consideram essa afirmativa e um professor considera a opção “quase sempre”, que se aproxima do item majoritariamente escolhido. Por outro lado, há um docente participante cuja resposta indica o item “quase nunca”, o que nos leva à reflexão sobre essa análise, pois considera que o ato de ensinar dificilmente cria condições para a construção do conhecimento. Chama a atenção um professor marcar a opção “quase sempre”, isso cria um paradoxo com a sua própria prática pedagógica. Se ela não influencia a construção do conhecimento do aluno, isso significa dizer que o trabalho do professor talvez não tenha tanta importância.

No âmbito da EaD, o reconhecimento do professor como agente que permite a construção do conhecimento é ainda mais importante, pois pode-se confundir o seu papel com o de mecanismos técnicos que prescindam de sua mediação, como o uso de um material didático sem a presença docente, ou sistemas de avaliação automatizados que eliminam a presença do docente na mediação.

Do ponto de vista político, acreditar que se pode considerar a ausência do professor de Turismo na mediação de cursos a distância é plenamente factível, uma vez que bastam mudanças nas legislações ou mesmo políticas de governo voltadas para a elaboração de cursos massivos voltados para a formação profissional. No período da Copa do Mundo de 2014, por exemplo, presenciamos a proliferação de cursos na área de Turismo, de curta duração, voltados para o treinamento dos mais diversos profissionais, como taxistas, atendentes, guias etc. A EaD, nesse caso, foi utilizada como forma de diminuir tempos e aumentar o número de profissionais atendidos, sem que tenha havido qualquer ampliação do número de docentes nesse processo.

Se o ato de ensinar não é mediado pelo professor, cabe-nos a reflexão sobre quais seriam os momentos em que o aluno teria oportunidade de questionar seus caminhos trilhados. Sistemas automatizados não permitem tal intervenção.

4.2.1.5 Considerar que se o aluno não aprendeu, significa que o professor não ensinou

A questão apresenta uma polêmica aparente, pois direciona ao docente a responsabilidade plena pela aprendizagem do aluno. O processo de aprender envolve não somente o ato de ensinar, mas as relações que são estabelecidas entre os saberes, os interesses, o envolvimento e o desenvolvimento intelectual do aprendente. Santeiro *et al* (2004, p. 99):

Para ilustração de como a amostra caracterizou o preparo do professor inibidor, tem-se: “Não me senti à vontade para fazer perguntas, as aulas foram apresentadas com pressa”. Quanto ao modo como se relaciona: “No meu entendimento, esse professor, ainda que muito inteligente, era muito arrogante. Sempre tive ‘medo’ de fazer uma pergunta”. Neste último exemplo, ao mesmo tempo em que o participante mostra-se amedrontado diante de uma determinada postura do professor em aula, percebe-se na mesma resposta a caracterização de traços de personalidade do professor inibidor: “inteligente” e “arrogante”. Por outro lado, esse mesmo professor foi indicado quanto às técnicas instrucionais da seguinte maneira: “O professor ficou preso às transparências, não ofereceu nenhuma atividade complementar”.

Os autores, ao apresentarem uma pesquisa realizada com discentes acerca do que os alunos consideram aprender por meio da ação docente, mostra que o docente possui relação direta com a dedicação (ou falta de) do aluno. A resposta à questão não significa uma responsabilização completa do docente quanto ao aprendizado do aluno, mas mostra que existem relações que precisam ser consideradas pelo professor de Turismo.

Reconhecer as dificuldades, os dilemas e os percalços que envolvem a docência faz parte da prática pedagógica do professor. Assim, a questão anuncia uma resposta que não esperamos do docente, entretanto, os dados obtidos trouxeram surpresas, uma vez que todos os itens foram marcados e houve um razoável equilíbrio entre as questões.

Tabela 16- Se o aluno não aprendeu, significa que o professor não ensinou

Escala		Frequência	Porcentagem %
(1)	Nunca	1	10
(2)	Quase nunca	2	20
(3)	Eventualmente	3	30
(4)	Quase sempre	1	10
(5)	Sempre	3	30
Total		10	100

Fonte: instrumento de pesquisa

Os resultados demonstram que um docente considera que “nunca” é possível depreender que as dificuldades de aprendizagem do aluno têm relação com o que o professor ensinou. Já dois docentes consideram que “quase nunca” isso poderia acontecer. Estes resultados indicam uma valorização do professor em detrimento de sua sensibilidade para perceber as dificuldades de aprendizagem do aluno.

Por outro lado, esse dado pode ser compreendido à luz da tabela 14 que mostra a maioria dos professores respondendo positivamente à afirmativa de que o professor deve aceitar o aluno como ele é e compreender os sentimentos que possui. As três respostas nos itens “quase nunca” e “nunca” indicam uma reflexão diferente da tabela 14, pois entram em conflito com a ideia de que o professor deve reconhecer o aluno como sujeito e, por conseguinte, compreender que tanto ele quanto o aluno possuem relações diretas e indiretas com a aprendizagem, não sendo possível responsabilizar unicamente uma das categorias pela aprendizagem (ou falta de).

Três professores responderam que eventualmente o problema da falta de aprendizagem pode ser atribuído ao professor. Esse é o mesmo número das respostas que consideram que a afirmativa é “sempre” correta, ou seja, a culpa pela falta de aprendizagem é responsabilidade do docente.

Essas respostas, pela sua frequência, demonstram uma interpretação da aprendizagem escolar ser de exclusiva responsabilidade do professor, não sendo possível incluir elementos externos a esse processo educativo. Somados a essas três respostas, um docente considera que “quase sempre” a responsabilidade pela não aprendizagem é do professor, o que, no escopo da pesquisa, indicar-nos-ia a maioria das respostas direcionadas à responsabilização docente, três respostas indicando não se tratar exclusivamente do professor e o mesmo número indicando que o problema necessariamente não estaria vinculado ao docente.

Reflexões sobre o item

Conforme pode ser percebido nas questões apresentadas, os professores, de maneira geral, fazem reflexões sobre o seu fazer pedagógico, sobre a modalidade da EaD, sobre as dificuldades de ensinar e também de aprender, além de reconhecerem sua responsabilidade direta e indireta nesse processo. Os dados são reveladores, pois mostram uma preocupação dos professores universitários com o campo do Turismo e a aprendizagem do aluno. Isso demonstra que, apesar de os docentes não se dedicarem exclusivamente à docência, eles

pensam nessa atividade frequentemente ao desempenhar seu exercício de ensinar e aprender na Universidade.

4.2.2 Mediação

A mediação compreende elementos da relação professor e aluno que já são suficientemente discutidos e compreendem um dos nortes da prática pedagógica. Na EaD, a mediação envolve ainda outros elementos, como as tecnologias digitais de informação e comunicação. O art. 1º do Decreto nº 5622/2005 regulamenta a EaD como um processo de ensino e aprendizagem que acontece necessariamente mediado por alguma tecnologia.

Os itens apresentados aos sujeitos docentes levam em consideração o conceito de mediação, e procuram discutir as estratégias de mediação utilizadas por professores na Educação a Distância, na perspectiva da formação em Turismo.

González e Mozo (2014, p. 304)

La comunicación e interrelación entre los participantes en el aula virtual es un aspecto decisivo para la calidad educativa de los procesos de enseñanza-aprendizaje online. Si se descuidan o infrautilizan los recursos de comunicación telemáticos se corre el riesgo de convertir el aula virtual en una simple compilación de documentos y archivos, en lugar de desarrollar una auténtica actividad educativa. Para evitarlo, deviene esencial el papel del docente como propiciador o motivador constante de la implicación y participación de los estudiantes.

Os autores, ao considerarem a aula virtual, mostram a importância do professor como mediador de um processo amparado por artefatos tecnológicos. A mediação envolve o estabelecimento de diálogos e análises acerca das questões de aprendizagens tratadas em um curso a distância. A tecnologia, configurada no material didático, nos instrumentos de avaliação, em videoaulas e outras hipermídias, por si só, não garantem uma aprendizagem significativa, no sentido de permitir a construção de significados e não o seu consumo.

É interessante notar que a atividade do Turismo envolve as ações físicas, a visita e a experiência física ao ambiente. Entretanto, Arruda e Pimenta (2006) já apontavam possibilidades e potencialidades do Turismo virtual, ou seja, aquele mediado por alguma tecnologia. Para os autores, o turismo virtual poderia ser um potencializador da mediação entre o visitante e os lugares visitados.

O Turismo virtual é considerado potência do real ou a realidade propriamente dita, na medida em que permite que as experiências possam configurar-se em objetos da memória que transformam o olhar que o outro possui de um lugar ou atividade turística.

Na EaD a mediação pode ocorrer não somente na relação professor e aluno, mas na intermediação existente entre esses dois sujeitos e os elementos técnicos que permitem o encontro formativo. A mediação pode ser potencializada por materiais didáticos, por equipamentos audiovisuais, pelos aparatos tecnológicos como os ambientes virtuais de aprendizagem ou quaisquer outras tecnologias digitais de informação e comunicação.

O Turismo também pressupõe, para a experiência turística, a mediação de elementos técnicos ou da natureza. Por experiência turística podemos compreender também a aprendizagem resultante desses elementos, apesar de ser uma aprendizagem que, necessariamente, não é sistematizada assim como é a escola.

É nessa perspectiva que apresentaremos e discutiremos os dados da pesquisa, de maneira a compreender a importância da mediação na formação do profissional do turismo em cursos na modalidade a distância.

4.2.2.1 Dar chance aos alunos para discordarem de seus pontos de vista

A docência não pode ser mais compreendida como uma centralidade na formação do aluno, na perspectiva de que os saberes transmitidos na sala de aula pelo professor seriam saberes exclusivos ao professor.

A proliferação de tecnologias digitais faz com que haja inúmeras fontes de informação e produção de conhecimento, seja ele científico ou de senso comum. Essa realidade retira a escola de um lugar de centralidade, não no sentido de que não seja mais o espaço da formação sistematizada, mas no sentido de que ela sofre concorrência de diversas outras mídias e tecnologias que acumulam informações e que, por meio de linguagens multimidiáticas, chamam a atenção dos estudantes atuais, independentemente do nível de formação em que se encontram.

Mas a postura da discordância está relacionada tão somente à ampliação do uso de tecnologias digitais, mas se configura em uma postura docente que reconhece outros espaços de aprendizagem e os veem como fundamentais para serem incorporados à escola, no sentido de envolver os saberes que os alunos constroem por meio de experiências com outros grupos sociais, familiares, religiosos etc.

A chance da discordância horizontaliza a relação professor e aluno e permite o reconhecimento da contribuição acadêmica.

Tabela 17 - Dar chance aos alunos para discordarem de seus pontos de vista

Escala		Frequência	Porcentagem %
(1)	Nunca	0	00
(2)	Quase nunca	1	10
(3)	Eventualment e	0	00
(4)	Quase sempre	2	20
(5)	Sempre	7	70
Total		10	100

Fonte: instrumento de pesquisa

Os resultados dos professores mostraram que apenas um professor considera a opção “quase nunca”, ou seja, geralmente não permite a discordância do aluno. Essa perspectiva se torna mais delicada na medida em que a EAD permite a realização da aula em tempos e espaços distintos, ou seja, as chances de discordância dos alunos são potencializadas pela EaD devido ao fato de a aula a distância estar previamente registrada e permitir a busca por elementos distintos dos pontos de vista apresentados pelo professor. Isso significa dizer que a tendência à apresentação de informações externas àquelas trazidas pelo professor é significativamente maior do que na aula presencial.

Por outro lado, a maioria dos docentes consideram a opção “quase sempre” ou “sempre”, o que demonstra abertura para as interpretações ou posicionamentos apresentados pelos seus alunos.

Essas respostas são importantes, pois corroboram a característica da EaD que é a de abrir a sala de aula de Turismo para as contribuições externas, trazidas pelos alunos a partir das diversas experiências virtuais com espaços formativos disponíveis na Web.

4.2.2.2 Escutar com atenção as intervenções dos alunos

A EaD pressupõe um nível de planejamento e estruturação razoavelmente maior do que na educação presencial, entretanto, as intervenções dos estudantes talvez sejam até mais encorajadas, uma vez que, pelo registro escrito ou áudio e visual, é possível que todos possam trocar experiências e saberes. Na EaD as intervenções dos alunos podem, inclusive, ser encorajadas, uma vez que a ausência física do professor como mediador direciona a ação pedagógica para uma necessidade maior de participação de todos os alunos, de maneira a não tornar a experiência de aprender a distância como uma experiência solitária.

Nesse sentido, escutar com atenção as intervenções dos alunos, na EaD, compreende uma escuta sensível que pode ser considerada uma ação didático-pedagógica necessária e importante na formação do profissional de Turismo a distância.

Tabela 18 – Escutar com atenção as intervenções dos alunos

Escala		Frequência	Porcentagem %
(1)	Nunca	0	00
(2)	Quase nunca	1	10
(3)	Eventualmente	0	00
(4)	Quase sempre	1	10
(5)	Sempre	8	80
Total		10	100,00

Fonte: instrumento de pesquisa

A maioria das respostas dos docentes confirmam essa característica da aula a distância. Oito professores, ou 80% do total consideram que o professor deve escutar “sempre” com atenção as intervenções dos alunos. Essas respostas demonstram um cuidado e compromisso com uma formação na qual o estudante é mais ativo e mais protagonista do processo de ensino e aprendizagem. Outro professor marcou “quase sempre” na questão, o que o aproxima significativamente dos demais docentes e nos deixa com 90% de respostas que reconhecem a escuta das intervenções dos alunos.

O que chamou a atenção, na verdade, foi a presença de uma resposta dissonante. Houve uma marcação na opção “quase nunca”, o que demonstra uma concepção pedagógica na qual o professor dificilmente abriria um espaço para o diálogo com o aluno, a partir da escuta de suas intervenções.

4.2.2.3 Ter senso de humor em sala de aula

Este tópico aparentemente é dissonante, pois a ideia de senso de humor e sala de aula são historicamente vinculados à educação presencial. Entretanto, não se trata de ações puramente materiais, mas que se concebem em espaços virtuais informatizados. O senso de humor pode estar presente em ações físicas e imateriais, como a piada enviada por meio de redes sociais. Já a sala de aula não se configura apenas no espaço físico, mas é todo e

qualquer espaço que permita a organização de alunos e professores, ainda que distantes no espaço ou no tempo.

Assim, a questão apresentada compreende a dimensão da humanidade e da sensibilidade posta pelo professor do Turismo, no sentido de ele conceber a EaD nos cursos de Turismo como espaços semelhantes aos espaços do diálogo humano e, portanto, passíveis de momentos de descontração.

O interessante nessa descontração, visualizada pelo senso de humor, é que ela não ocorre, necessariamente, ao mesmo tempo. O senso de humor pode ser propagado por meio de múltiplas mídias e registrado para que os alunos vejam, compartilhem, posicionem-se, repliquem e revejam quantas vezes quiserem.

Veras e Ferreira (2010) entendem que a afetividade e a sensibilidade possuem relações diretas e indiretas com a construção do conhecimento escolar, pois elas atingem os alunos de maneira a facilitar ou dificultar a sua relação com a disciplina e com o docente. A partir das reflexões dos autores, podemos considerar que o senso de humor em sala de aula aproxima, constrói laços entre alunos e professores que promovem os saberes e as práticas em Turismo.

Tabela 19 - Ter senso de humor em sala de aula

Escala		Frequência	Porcentagem %
(1)	Nunca	0	00
(2)	Quase nunca	2	20
(3)	Eventualmente	1	10
(4)	Quase sempre	4	40
(5)	Sempre	3	30
Total		10	100

Fonte: instrumento de pesquisa

A tabela mostra que se trata de uma questão em que não há consenso entre os docentes, uma vez que, à exceção do item “nunca” ter senso de humor em sala de aula, os demais itens foram todos marcados.

Dois professores (20%) marcaram a opção “quase nunca” ter senso de humor em sala de aula, o que indica a compreensão de que o lugar da sala de aula seria o da sobriedade. Entretanto, cabe também a reflexão sobre a ideia que se possa ter de uma formação a distância

em que o senso de humor não esteja presente, devido ao entendimento de sua impossibilidade a distância.

Dos itens marcados, eventualmente foi o que menos recebeu votos. Já os itens “quase sempre” e “sempre” foram os mais indicados, recebendo, respectivamente, quatro e três marcações. Essas respostas são importantes, pois demonstram que sete, ou 70% do total de professores pesquisados consideram ser importante o senso de humor na sala de aula virtual.

Os dados coletados demonstram que a docência do professor de Turismo é marcada pela sua compreensão da dimensão subjetiva como importante para a formação dos futuros profissionais do Turismo.

4.2.2.4 Criar um ambiente de respeito mútuo, considerar e aceitar as ideias uns dos outros, entre si, professor e alunos, na sala de aula

Conforme já apontamos anteriormente, talvez não seja uma tarefa fácil compreender o espaço da formação a distância dentro dos mesmos parâmetros da sala de aula presencial, entretanto, é importante que todas as dimensões da socialização humana possam ser reconhecidas, independentemente da existência ou não de aparatos tecnológicos.

A internet demonstra um aparente caos, na medida em que se parece com um lugar em que todos podem manifestar suas ideias e posicionamentos pedagógicos e políticos. Entretanto, é função da escola, no caso, da instituição de ensino superior, que sejam construídos espaços de diálogo que respeitem as características básicas de um espaço democrático de formação, ou seja, o respeito à diferença em todos os níveis e a criação de espaços de diálogo no qual todos possam ser ouvidos e ouvir.

Não é tarefa tão fácil quanto parece, pois Arruda (2013) já demonstra que a aparente democracia existente nas redes sociais e nas redes telemáticas, na verdade, podem ser potencializadores das diferenças e das desigualdades. ASUN et al (2013, s.p.) entendem que:

[...]los principales miedos que los estudiantes enfrentan al entrar en una interacción más activa con un docente, consisten en que el profesor utilice su posición superior en jerarquía y conocimiento para hacer mofa de su falta de dominio (hacerlos "sentirse tontos" o "humillados por su ignorancia" son las formas habituales de expresar este temor). Estas expresiones son, a veces, utilizadas para explicar por qué tienen comportamientos pasivos dentro del aula.

Tabela 20 - Criar um ambiente de respeito mútuo, considerar e aceitar as ideias uns dos outros, entre si, professor e alunos, na sala de aula

Escala		Frequência	Percentagem %
(1)	Nunca	0	00
(2)	Quase nunca	1	10
(3)	Eventualmente	0	00
(4)	Quase sempre	1	10
(5)	Sempre	8	80
Total		10	100

Fonte: instrumento de pesquisa

Este item apresenta, novamente, uma resposta curiosa, pois há um professor que considera “quase nunca” criar um ambiente de respeito mútuo, considerar e aceitar as ideias uns dos outros, entre si, professor e alunos, na sala de aula. A maioria das respostas indicam “quase sempre” (uma resposta, ou 10%) e “sempre” (oito respostas, ou 80%). Esse resultado é importante, pois mostra a compreensão que o professor do curso de Turismo possui sobre os espaços virtuais de aprendizagem e como eles são representações ou a própria realidade vivida por professores e alunos.

É importante essa compreensão e prática docente, pois autores como Bauman (2005), em seu livro “identidade” afirma que a internet não é um lugar de debates, mas um lugar plenamente individualizado, no qual os sujeitos só se unem uns aos outros quando possuem ideias idênticas ou semelhantes. A diferença é, geralmente, banida por poucos cliques das redes sociais ou simplesmente pelo silenciar dos sistemas de conversa.

Essa dimensão do diálogo é mais importante ainda no campo do Turismo, pois ele pressupõe o trabalho e a relação com pessoas de todo tipo que procuram, por meio do Turismo, o lazer, o descanso e a integração a espaços desconhecidos e descolados da realidade cotidiana e rotineira do trabalho e dos demais afazeres cotidianos.

O trabalho com o turismo é, essencialmente, o trabalho com sujeitos de diferentes formações, culturas, lugares e características sociais. Assim, a formação do profissional do Turismo necessita de uma compreensão dessa diferença como fundamental no desenvolvimento do trabalho. Uma vez que esse trabalho se configura em prestação de serviços turísticos, ainda que a formação seja a distância, a compreensão dessa diferença e da alteridade pode ser desenvolvida a partir dos pressupostos teóricos que definem essa

alteridade. O respeito ao outro prescinde da presença ou da distância física, mas é originado pela mediação entre sujeitos, que pode ser realizada por meio de tecnologias. Asun, et al (2013, s.p.) entendem que:

Por lo tanto, lo que se pide es que los docentes en su clase: a) creen un espacio de confianza que permita las preguntas e intervenciones; b) respondan y retroalimenten las consultas de sus estudiantes, sin burlarse explícita o implícitamente de los errores cometidos; c) planteen preguntas o debates, cediendo luego la palabra y la reflexión; d) estén dispuestos a una discusión no descalificatoria con sus estudiantes, si alguno de éstos tiene una opinión distinta; e) estén abiertos a incorporar y aprender de las reflexiones de los alumnos.

4.2.2.5 Dar *feedback* construtivo ou elogiar os alunos

O *feedback* é considerado o retorno, a análise das atividades realizadas pelos alunos ao longo de sua formação. Compreende uma avaliação contínua, na qual o aluno pode acompanhar sua formação por meio de respostas dadas pelos docentes que indiquem o nível de conhecimento em que se encontra e, dessa forma, encontrar mecanismos que possam alterar, redirecionar sua trilha formativa.

A ideia de um *feedback* construtivo pressupõe teorias da área da avaliação, cuja mensuração não pode ser abandonada, mas que se distanciam de uma ideia de avaliação que penaliza o estudante. A resposta construtiva mostra as lacunas formativas, aponta aquilo que pode ser melhorado, indica estudos e caminhos formativos que podem contribuir para a construção do conhecimento em Turismo pelo aluno.

O *feedback* consiste em um instrumento de avaliação processual que permite o acompanhamento do aluno em tempo instantâneo nos cursos a distância. A ausência do professor e do aluno no espaço físico e fixo da sala de aula acaba por demandar outros instrumentos de acompanhamento que não permitam ao aluno se sentir sozinho e o *feedback* emerge como essa possibilidade de criação de espaços de diálogo contínuo entre professores e alunos.

O *feedback* na EaD envolve ainda outros elementos que podem se configurar em facilitadores ou não do processo de ensino e aprendizagem. Por se tratar de registros realizados em sistemas informatizados, eles ficam marcados e armazenados ao longo de todo o curso do aluno, diferente de *feedbacks* dados em intervenções na aula presencial, em apresentações de grupos etc. A realização do *feedback* torna-se uma tarefa com certo grau de sensibilidade do professor, uma vez que aquilo que é escrito pode ser interpretado de forma diferente de seu contexto, sem a presença imediata do professor para esclarecer aquilo que foi

dito. Em síntese, o diálogo na EaD envolve a dimensão do registro e dos impactos dele na vida daqueles para quem são direcionados.

Tabela 21 - Dar *feedback* construtivo ou elogiar os alunos

Escala		Frequência	Percentagem %
(1)	Nunca	0	00
(2)	Quase nunca	1	10
(3)	Eventualmente	1	10
(4)	Quase sempre	3	30
(5)	Sempre	5	50
Total		10	100

Fonte: instrumento de pesquisa

Os resultados da pesquisa, novamente, apresentam resultados interessantes, pois há uma resposta que indica “quase nunca” dar *feedback* construtivo ou elogiar alunos. Uma resposta indica que isso pode ser realizado na disciplina de forma eventual e a maioria compreende que essa ação docente deve ser realizada “quase sempre” (três respostas) e “sempre” (cinco respostas). As respostas dos docentes mostram sua aproximação com as principais teorias e referenciais que definem a docência em geral e, em específico, a universitária.

Reflexões sobre o item

A percepção que se tem nas respostas dos professores é que a maioria demonstra um cuidado para com a importância do afetivo e do sensível na formação universitária. O Turismo, por envolver relações humanas diversas e ter como pressuposto a mediação entre o sujeito e o lazer, a experiência cultural, a experiência financeira e de aprendizagem, torna-se um campo em que se espera do seu profissional a habilidade para lidar com a mediação em todos os seus níveis.

Os resultados apontam, portanto, que os docentes demonstram essa preocupação e a estabelecem como prioridade em suas práticas pedagógicas. Essa preocupação é importante, uma vez que, conforme temos afirmado, não se trata de uma habilidade ou competência ensinada nos cursos de Mestrado e Doutorado.

4.2.3 Formação profissional

A partir das questões postas a respeito das políticas públicas fomentadoras do uso de TDIC e dos discursos que se criam em torno deste assunto, apontamos para lacunas que possivelmente são construídas nos espaços de formação dos professores. Nossa hipótese é de que os cursos de formação de professores guardam tradições, em seu sentido histórico, que limitam as discussões sobre o papel das TDIC na formação dos alunos da educação básica, o que reflete diretamente nas estratégias de formação de professores universitários para atuarem na educação presencial e, por conseguinte, na formação de professores para a EaD, uma vez que as TDIC são, obrigatoriamente, objetos de mediação entre alunos e professores.

Os cursos de formação em nível superior nem sempre trazem a questão das novas tecnologias para o interior de seus currículos. Quando muito incorporam uma disciplina que trata das tecnologias na área do Turismo, conforme pudemos perceber nos quadros de disciplinas dos cursos pesquisados.

O problema desse modelo é que ele aparenta um descolamento da realidade vivida pelo aluno. No caso do Turismo, isso é explícito, pois a virtualização de situações e serviços tem sido cada vez mais a tônica das transformações nesse campo. Arruda e Pimenta (2006) já chamavam a atenção para esse fenômeno, que hoje se torna cada vez mais intenso.

No campo de vendas de passagens ou pacotes turísticos, por exemplo, mais do que a informatização de procedimentos, observa-se uma mudança na cultura daquele que procura os serviços turísticos. É cada vez mais comum o usuário buscar informações na internet ou até mesmo intermediários que diminuam seus custos de viagem, a partir da eliminação de atravessadores que fazem encarecer a experiência turística.

Portanto, não se trataria de uma formação técnica do profissional do Turismo para lidar com tecnologias, mas uma formação tecnológica que o permita compreender como as tecnologias têm alterado as estratégias de busca do serviço pela população e, por conseguinte, como isso altera o seu trabalho.

Os reflexos desses movimentos nem sempre podem ser observados nos cursos de formação de profissionais do Turismo, pois o foco no Mestrado e Doutorado, portanto, a pesquisa científica, nem sempre possui a mesma velocidade de compreensão e incorporação de novas tecnologias ou mesmo a velocidade necessária para permitir uma pesquisa científica sobre o assunto. Além disso, é preciso contar também as dinâmicas dos cursos universitários

que seguem determinadas tradições que tornam as mudanças lentas, do ponto de vista da velocidade com que são incorporados novos elementos e serviços na atualidade.

A questão, não parte da inserção de disciplinas específicas, mas de discussões mais complexas que partam da relação entre as tecnologias antigas e novas e os conteúdos necessários à formação docente em uma sociedade cujos alunos (e professores) convivem rodeados por mídias digitais que transformam suas relações sociais, culturais e econômicas.

Nesse sentido, considera-se a perspectiva de mudanças implícitas e explícitas na forma como os componentes curriculares dos cursos são ministrados. Johnson (2005) e Gee (2006), afirmam que a maneira como a escola se apropria das mídias não corresponde aos seus usos pelas pessoas no cotidiano. Ou seja, a tecnologia digital é ainda apresentada como um elemento externo ou secundário no processo educativo, criando um paradoxo, visto que o processo educativo é mediado, necessariamente, por algum tipo de tecnologia como o livro, o lápis, as carteiras, a organização da sala de aula ou computadores (Alava, 2002), ou mesmo poder-se-ia considerar a própria escola como uma tecnologia organizacional para a formação das novas gerações para a sua inserção social (Sancho, 1998).

Diferente de outras épocas historicamente recentes, a prática docente encontra-se em uma encruzilhada: por um lado é arauto da tradição escolar, de um modelo de escola que não pode simplesmente ser implodido e substituído continuamente por “intenções” ou por experiências mercadológicas que buscam “testar” as reações do público a uma determinada relação e que, em caso de fracasso imediato, automaticamente deixa de existir, em uma semelhança próxima à maneira como as empresas produzem TDIC para o consumo global.

Por outro lado, a escola é espaço para se compreender a transformação advinda das tecnologias digitais. A escola é lugar da crítica, do posicionamento, da busca pela compreensão dos significados e significantes destas tecnologias. É onde se busca compreender os discursos, as estratégias de produção, as maneiras como as tecnologias são apreendidas e como seus discursos são incorporados (ou não) pelas nossas ações. Cabe à escola formar nas e para as mídias, uma vez que elas são as atuais portadoras dos conteúdos apreendidos pelas pessoas, o que nos leva a aprofundar mais a respeito do que consideramos pertinente em relação à mudança nos cursos de formação de profissionais do Turismo.

4.2.3.1 Ter qualificação para atuar na docência universitária, com formação específica

Conforme já apontamos nesse trabalho, a qualificação para a atuação em nível superior é definida pelo artigo 66 e 67 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996. Os referidos artigos indicam que a qualificação para a atuação na docência universitária se dá pela formação em nível de Mestrado e Doutorado. Essa qualificação é lacunar, uma vez que os cursos de Mestrado e Doutorado têm como pressuposto a formação de pesquisadores e não a formação de professores universitários. O Turismo, conforme também apontamos nesse trabalho, constitui-se em área de formação efêmera, distribuída de forma não uniforme, contendo apenas dez iniciativas em todo o Brasil, sendo nem todas na área de Doutorado.

Portanto, o que percebemos é um problema que pode afetar todo o ensino superior em Turismo, que é a existência limitada de profissionais especializados na área, em nível de Mestrado e Doutorado, o que abre caminho para profissionais que atuam em áreas próximas, mas que, necessariamente, não realizam o recorte teórico no campo específico do Turismo.

Botomé (1996, p. 27-28) destaca que as competências do professor universitário é ser:

um profissional da universidade (o chamado “professor universitário”), precisa ser um múltiplo profissional. Ele precisa ser um técnico especialista em um campo de trabalho. Mas ele precisa ser competente para ser um pesquisador ou cientista em uma área de conhecimento. Já são duas profissões, mas exigências ainda são maiores. Ele também precisa ser um professor de nível superior capaz de ensinar e preparar profissionais para realizar as tarefas mais exigentes e complexas da sociedade. E, além disso, ainda precisa estar apto a ser administrador. Vai defrontar-se com situações que dependerão de sua capacidade de administrar e gerenciar projetos de pesquisa e de ensino, coordenar grupos de trabalho(...)A própria administração de departamentos acadêmicos, coordenações de curso, orientações de pesquisa, etc.

A questão posta no formulário é, de grande importância para compreendermos as possibilidades e limites nos quais se encontra o campo do Turismo, servindo, inclusive, de referência para políticas de formação docente para o atendimento a esse campo.

Tabela 22 - Ter qualificação para atuar na docência universitária, com formação específica.

Escala		Frequência	Porcentagem %
(1)	Nunca	0	00
(2)	Quase nunca	0	00
(3)	Eventualmente	2	20
(4)	Quase sempre	2	20
(5)	Sempre	6	60
Total		10	100

Fonte: instrumento de pesquisa

Apesar de compreendermos a formação específica em Turismo como fundamental para a prática pedagógica do professor de Turismo, os dados indicam que seis professores responderam a esta questão. Há outros dois que consideram a opção “quase sempre”, ou seja, reconhecem a existência ou necessidade de profissionais que não sejam formados na área, entretanto, a resposta direciona para uma ideia de que o número de profissionais sem formação seria menor do que aqueles com formação específica.

Já dois professores responderam que consideram a formação específica como eventual, o que deixa aberta a interpretação para a prática formativa do profissional de Turismo que não passe, necessariamente, pela formação por meio da maioria dos profissionais formados na área específica.

Contreras (2002) entende que atuar como professor significa desenvolver funções de natureza distinta. Envolve desde as funções de rotina, que podem ser aprendidas por treinamento, até funções mais complexas, de tomada de decisão, que resultam, principalmente, de características pessoais do professor e têm caráter imprevisível, por ocorrerem de acordo com as exigências do momento, e refletem a dimensão interior e a teoria implícita na atuação dos professores. É por isso que a formação específica é um dos elementos resultantes de uma boa formação docente, que, em conjunto com uma qualificação direcionada para a docência permite que profissionais formadores realizem suas atividades de forma mais competente e com mais qualidade.

4.2.3.2 Ter preocupação com o aperfeiçoamento pedagógico e a formação continuada

Conforme temos discutido ao longo desse capítulo e também do capítulo 1 dessa Tese, a formação inicial do professor de turismo não é tarefa fácil, pois, além dos problemas localizados para a sua formação inicial em nível superior, concretizadas pelo número reduzido de cursos de Mestrado e Doutorado na área, há ainda um desafio que se torna ainda maior que é o de trabalhar de forma interdisciplinar, uma vez que o Turismo, por si, não se configura em um campo teórico completamente definido.

Trabalhar com a interdisciplinaridade, no contexto da complexidade do campo do Turismo, acaba por exigir do profissional docente que atua neste campo a ser um sujeito investigativo, reflexivo, criativo, crítico, atualizado. Possuir essa compreensão da necessidade de uma formação continuada, acerca da docência e das suas práticas pedagógicas, contribui

para que esse profissional tenha maior autonomia para se profissionalizar enquanto docente. Fazenda (1994, p. 57) considera que a relação estabelecida pelo professor e o estudante só é favorecida devido a comunicação, “uma vez que, a mesma é uma força criadora na medida em que ela permite ao professor e estudante explicar, compreender e modificar a sua prática, ofertando a esses sujeitos a capacidade de compreender a si próprio, e de torná-lo um novo ser no mundo”.

Como pensamos a formação inicial como aquela vinculada aos cursos de Mestrado e Doutorado, a reflexão docente acerca do aperfeiçoamento e da formação continuada torna-se mais complexa, uma vez que, do ponto de vista da titulação acadêmica, ele possui o nível mais alto – caso de quase todos os professores entrevistados.

Assim, pensar o aperfeiçoamento pedagógico e a formação continuada possui uma dimensão de complexidade, pois deve envolver mecanismos que façam o professor se sentir motivado a aprender mais, por meio de cursos que possuem certificações inferiores, no nível da titulação acadêmica.

A EaD, por ser uma modalidade relativamente nova no cenário das políticas educacionais brasileiras, representa o cenário da aprendizagem continuada que não significa maior titulação, entretanto, significa o domínio de um campo do conhecimento e da docência sobre a qual inúmeros professores ainda não possuem.

Assim, consideramos que a EaD é promotora de uma busca contínua pela formação continuada, seja no âmbito do pedagógico, seja no âmbito do tecnológico, que, conforme já afirmamos anteriormente, envolve uma transitoriedade contínua.

De acordo com Asun et al (2013, s.p.):

Para los estudiantes, la responsabilidad del profesor es un indicador del compromiso que éste tiene con la docencia y, en esa medida, del respeto que demuestra en los hechos por sus alumnos. De igual forma, se considera una injusticia que el docente exija responsabilidad a sus alumnos sin ser el mismo responsable con sus tareas.

O compromisso do professor pode ser observado pela sua busca por aperfeiçoamento e formação contínua na área da Educação e na área específica. O que os autores demonstram é que essa busca mostra compromisso com os alunos e, por conseguinte, respeito do docente na condução das atividades pedagógicas.

Tabela 23 - Ter preocupação com o aperfeiçoamento pedagógico e a formação continuada

Escala		Frequência	Porcentagem %
(1)	Nunca	0	00
(2)	Quase nunca	1	10
(3)	Eventualmente	0	00
(4)	Quase sempre	3	30
(5)	Sempre	6	60
Total		10	100

Fonte: instrumento de pesquisa

É possível perceber que há, novamente, um professor que enumera uma resposta que não seria aquela esperada pelos professores reflexivos, que analisam sua própria prática continuamente. O docente que marca a opção “quase nunca” tem preocupação com o aperfeiçoamento pedagógico e com a formação continuada demonstra nessa questão que ele possui uma compreensão já cristalizada do que significa a docência, as relações com os saberes, com a formação e com os alunos. Ou seja, saímos de uma perspectiva inicial que podia direcionar pela compreensão equivocada da questão ou de sua resposta, para a perspectiva analisada na qual o docente responde de forma clara quanto ao que pensa e analisa sobre sua prática.

Praticamente todos os professores consideram que a formação continuada é fundamental. A pesquisa demonstra que três professores consideram “quase sempre” ter a preocupação com a formação, e seis professores (60%) consideram “sempre” ter esta preocupação.

Esses dados são importantes, pois demonstram que os professores de Turismo em sua maioria possuem uma preocupação esperada em qualquer nível de atuação docente, que é a busca pela qualificação contínua, uma vez que a docência pressupõe ensinar, mas, principalmente aprender: novas técnicas, novas teorias, novas maneiras de formar profissionais que sejam compatíveis com a sociedade que os cerca.

4.2.3.3 Saber refletir sobre o significado do saber pedagógico

A reflexão sobre suas necessidades formativas, conforme discutimos anteriormente, é de grande importância para o docente dos cursos de Turismo. Entretanto, à formação inicial e

continuada devem ser somados os aspectos que envolvem o significado do saber pedagógico, tanto para professores, quanto para os alunos envolvidos.

Por saber pedagógico não se compreende apenas o saber escolar, ou o saber científico, mas a formação originada nas relações estabelecidas nos ambientes educacionais. A reflexão é um ato importante, pois ela permite a análise contínua sobre as limitações, as possibilidades, as demandas e necessidades de alunos e professores para o desenvolvimento de ações pedagógicas mais efetivas no processo de ensino e aprendizagem.

As discussões teóricas sobre a temática envolvem as aproximações e distanciamentos entre os saberes de área e os saberes pedagógicos. O saber da área, compreendido pelo conteúdo específico do campo do conhecimento, é valorizado de forma distinta nos cursos de Mestrado e Doutorado, responsáveis pela formação dos professores de Turismo.

Geraldi, Messias e Guerra (2000) consideram que os professores que se preocupam com essas reflexões:

Examinam, esboçam hipóteses e tentam resolver os dilemas envolvidos em suas práticas de aula; são alertas a respeito das questões e assumem os valores que levam/carregam para o seu ensino; estão atentos para o contexto institucional e cultural no qual ensinam; tomam parte no desenvolvimento curricular e se envolvem efetivamente para a sua mudança; assumem a responsabilidade por seu desenvolvimento profissional; procuram trabalhar em grupos, pois é nesse espaço que vão se fortalecer para desenvolver seus trabalhos (GERALDI, MESSIAS e GUERRA, 2000, p. 252-253).

O saber pedagógico envolve os saberes necessários para a condução de uma boa docência e a reflexão sobre esta prática permite a análise e readequação das conduções didáticas propostas pelos docentes. O espaço de formação destinado à aprendizagem sobre esta reflexão é a Universidade, entretanto, o direcionamento dos cursos de formação de professores universitários para a pesquisa e a verticalização da área acabam por fragilizar este tipo de ação pedagógica. De acordo com Franco (2009, p. 16):

O saber pedagógico só pode se constituir a partir do próprio sujeito, que deverá ir se formando como alguém capaz de construção e de mobilização de saberes. A grande dificuldade em relação à formação de professores é que, se quisermos ter bons professores, teremos que formá-los como sujeitos capazes de produzir ações e saberes, conscientes de seu compromisso social e político. Não dá para formar professores como objetos dotados de habilidades e competências instaladas de fora para dentro, sob forma de fazeres descobertos por outros, que nada significam na hora da prática. Sintetizando com a afirmativa de Imbert: “o movimento em direção ao saber e à consciência do formador não é outro senão o movimento de apropriação de si mesmo.”

A questão que propusemos aos docentes teve como objetivo, portanto, analisar até que ponto essa reflexão está presente em seu fazer pedagógico.

Tabela 24 - Saber refletir sobre o significado do saber pedagógico

Escala		Frequência	Porcentagem %
(1)	Nunca	0	00
(2)	Quase nunca	0	00
(3)	Eventualmente	1	10
(4)	Quase sempre	2	20
(5)	Sempre	7	70
Total		10	100

Fonte: instrumento de pesquisa

As respostas dos professores pesquisados indicam fortes indícios da reflexão sobre sua prática pedagógica cotidiana. Haja vista que nenhum professor indicou as opções “nunca” e “quase nunca”. Um docente marcou a opção “eventualmente” sabe refletir sobre o significado do saber pedagógico. Esta opção é significativa, pois demonstra uma autocrítica do docente, ao perceber que nem sempre lhe é possível estabelecer esta reflexão sobre a prática.

Já os demais docentes, em sua maioria marcaram “quase sempre” (duas respostas, ou 20%) e “sempre” (sete respostas, ou 70%). As respostas demonstram uma preocupação significativa dos docentes em turismo com a reflexão sobre a sua prática. Isso é importante, sobretudo em uma modalidade educacional como a EaD na qual essa reflexão é fundamental para possíveis redirecionamentos na prática, uma vez que não é possível ter o retorno físico diário, como ocorre na educação presencial.

Na EaD o aluno pode se ausentar e é muito fácil deixar de participar de uma atividade, devido a quaisquer problemas que perceba na condução do curso. Por isso é tão importante ao docente promover esta reflexão e estar envolvido cotidianamente com as respostas dos alunos.

4.2.3.4 Realizar cursos de formação específica para professores

Essa questão se relaciona às anteriores, na medida em que compreende que a formação docente para a educação superior não seria vinculada apenas à de nível de Mestrado e Doutorado. Assim, busca compreender como os professores veem a necessidade de realizar cursos de formação específica para professores, em um sentido de complementação à formação regulamentada para o exercício da docência no ensino universitário.

Para Damasceno e Silva (1996, p. 20), pensar na formação do professor envolve, assim, capacitá-lo, dentre outras coisas, para lidar com o conflito resultante do confronto entre os saberes diversificados dos diferentes grupos sociais que frequentam a escola, e aquele saber sistematizado presente em um determinado momento histórico-social e que a escola se propõe a transmitir.

A busca pela formação continuada do professor universitário envolveria, portanto, o aperfeiçoamento no objeto ou área à qual ele se especializou como pesquisador e no aprofundamento pedagógico dessa área, de maneira a promover uma melhoria contínua na forma de exercer a sua prática. .

Tabela 25 - Realizar cursos de formação específica para professores

Escala		Frequência	Percentagem %
(1)	Nunca	0	00
(2)	Quase nunca	1	10
(3)	Eventualmente	1	10
(4)	Quase sempre	2	20
(5)	Sempre	6	60
Total		10	100

Fonte: instrumento de pesquisa

Nas respostas, é interessante perceber que um docente marcou a opção “quase nunca”, corroborando a resposta dada ao item 2.3.2 (ter preocupação com o aperfeiçoamento pedagógico e a formação continuada). Um docente considera eventualmente realizar cursos de formação específica para professores e a maioria optou pelos itens que direcionam para uma maior preocupação com a formação específica. Dois professores (20%) demonstraram essa preocupação “quase sempre” e seis professores (60%) consideraram ter “sempre” essa preocupação.

Os resultados são importantes, pois demonstram que o professor dos cursos de Turismo busca ultrapassar a dimensão da formação da área e, a partir dessa formação, compreender de que forma pode melhorar a sua docência na EaD.

4.2.3.5 Saber valorizar a prática pedagógica como momento de construção de conhecimentos

A docência não envolve apenas a transmissão de conhecimentos, mas a construção de conhecimentos de professores e alunos. O conteúdo, deslocado das dimensões pedagógicas da prática do professor, necessariamente não é elemento fundante da construção do conhecimento pelo aluno, uma vez que ele está vinculado à prática do professor para que a aprendizagem ocorra.

Essa concepção é de grande importância, pois é ela que permite compreender a docência como uma atuação profissional qualificada e que, portanto, não pode ser exercida por qualquer sujeito. Ser docente não é tarefa para qualquer um que se considere repleto de conteúdos; pois requer a capacidade de relacionar os conteúdos às características de aprendizagem dos alunos. Ser professor é uma tarefa profissional, elaborada, especializada.

Franco (2009, p. 17) considera que

Como o professor universitário constrói saberes pedagógicos? Ele os constrói quando reflete sobre os confrontos da teoria com a prática. Quando experimenta novas propostas de trabalho; quando reflete sobre dados de avaliação contínua; quando dialoga com os alunos para descobrir com eles novas formas de agir; quando busca meios para transformar sua prática e as condições de sua prática. Neste processo, esse professor faz uso do necessário conhecimento didático, metodológico, cultural, servindo-se desse aparato teórico/prático, para ir construindo em ação seus saberes disciplinares, didáticos, metodológicos.

A valorização da docência, passa, necessariamente pela valorização da prática pedagógica como mecanismo transformador do conhecimento específico em conhecimento escolar, que possa ser compreendido e aprendido pelos alunos em diferentes níveis.

Tabela 26 - Saber valorizar a prática pedagógica como momento de construção de conhecimentos

Escala		Frequência	Porcentagem %
(1)	Nunca	0	
(2)	Quase nunca	1	
(3)	Eventualmente	1	
(4)	Quase sempre	2	
(5)	Sempre	6	
Total		10	100,00

Fonte: instrumento de pesquisa

A partir dessas reflexões, apresentamos a questão aos professores, e suas respostas envolveram a marcação de quase todos os itens do questionário. Um docente considerou quase nunca valorizar a prática pedagógica como momento de construção do conhecimento. Outro professor considerou que eventualmente faz isso. Já outros dois consideraram que quase sempre fazem esse exercício de reflexão e, por fim, seis professores (60%) consideram sempre realizar essa reflexão.

Reflexões sobre o item

De maneira geral, a maioria dos docentes compreende a importância da dimensão profissional e pedagógica em suas práticas nos cursos de Turismo. Ser professor *on-line* não é atuar distante do aluno, mas estabelecer mecanismos de aproximação e análise cotidiana das estratégias utilizadas para ensinar ao aluno de Turismo. A modalidade EaD talvez seja ainda mais desafiadora, uma vez que o campo da docência em Turismo, por si, ainda se encontra em construção, o que mostra sua grande incipiência em todos os âmbitos.

4.2.4 Saberes docentes

Os referenciais sobre os saberes docentes já foram fartamente discutidos ao longo dessa Tese, sobretudo nos capítulos 1 e 2. É importante observar esses referenciais nas questões que apresentamos aos professores, pois eles procuram detectar as relações que os docentes estabelecem entre sua ação docente e os saberes historicamente construídos ao longo de sua vida profissional, nos cursos de formação específica em Turismo e específica para a docência em Turismo, bem como os saberes que eles constroem cotidianamente sobre vários assuntos que refletem em suas práticas.

É nessa linha que desenvolvemos a análise sobre os itens perguntados aos professores no questionário, pois procuramos compreender as relações estabelecidas entre seus saberes e suas práticas na EaD, tanto no que diz respeito ao que eles se apropriam e transformam da educação presencial para a distância, quando os novos saberes que são aprendidos e compreendidos por meio da modalidade. Essa integração de saberes, práticas, presença e distância propicia a construção de novas relações com o saber, com o Turismo e com as estratégias docentes historicamente estabelecidas.

4.2.4.1 Saber transmitir conhecimentos preocupando-se com a formação profissional do aluno

O professor *on-line*, apesar da distância, tem como objetivo laboral a formação profissional do aluno, em nível superior. O campo do Turismo tem como foco a formação de um egresso que tenha a preocupação com os objetos da área, o deslocamento, o lazer e a prestação de serviços turísticos. A formação do turismólogo envolve o desenvolvimento de competências necessárias para o exercício dessas atividades, assim, a docência *on-line*, é a capacidade de transmitir saberes e práticas necessárias ao profissional do Turismo.

A questão proposta buscou analisar a preocupação do professor com essa dimensão, se ele faz uma reflexão sobre essa dimensão, se está nos seus planos cotidianos a preocupação com essa formação profissional e se é possível compreender as relações existentes entre a formação profissional de qualidade, em nível superior e o quanto o professor reflete sobre seu saber acerca das melhores estratégias didático-pedagógicas para a construção do conhecimento pelo aluno. Para Asun et al (2013, s.nº)

Los principales indicadores que los alumnos distinguen para evaluar la capacidad explicativa de un docente son: a) esquematizar, ordenar y secuenciar los contenidos de manera de hacerlos más comprensibles, b) transmitir a los alumnos una idea global del curso y su sentido en el marco de la carrera, c) hablar mirando a los estudiantes y no a la pizarra, con un ritmo, dicción y volumen adecuado, y, d) graduar la complejidad de las materias a los conocimientos previos de los estudiantes, sin ser muy simple, pero tampoco incomprendible.

Os autores mostram o quão é importante o saber transmitir conhecimentos com a preocupação voltada para a formação profissional dos alunos, uma vez que os próprios alunos conseguem distinguir e avaliar tais características na prática do professor. Essa perspectiva é resultado de uma sociedade na qual as descentralizações diversas produzem sujeitos que se posicionam e refletem sobre aquilo que experienciam, indicando, inclusive, as maneiras como essas experiências podem ser aprimoradas para que eles se tornem melhores profissionais.

Tabela 27 - Saber transmitir conhecimentos preocupando-se com a formação profissional do aluno

Escala		Frequência	Porcentagem %
(1)	Nunca	0	00
(2)	Quase nunca	1	10
(3)	Eventualmente	1	10
(4)	Quase sempre	5	50
(5)	Sempre	3	30
Total		10	100

Fonte: instrumento de pesquisa

Nota-se pelas respostas que um professor considera que “quase nunca” preocupa-se com a formação profissional do aluno ao desenvolver suas atividades pedagógicas. Outro professor considera que “eventualmente” possui esta preocupação.

Já cinco professores indicaram a opção “quase sempre”, nos chamou a atenção, que a formação em nível universitário possui, entre o perfil de egresso disposto no projeto pedagógico dos cursos, a formação profissional para o exercício da profissão no campo do Turismo. A formação voltada para o campo de atuação profissional não é, necessariamente, o único foco na formação em Turismo, entretanto, é um dos princípios dessa formação.

Por outro lado, três professores marcaram a opção “sempre” ter a preocupação em transmitir conhecimentos com foco na formação profissional.

É importante salientar que a modalidade de Educação a Distância possui como característica a matrícula de alunos que já possuem histórico de inserção profissional, conforme demonstram os dados do Censo 2013. A maioria é composta por pessoas trabalhadoras que buscam a qualificação profissional em nível superior. Esse dado nos permite inferir que os alunos da EaD, possuem direcionamentos claros quanto à área escolhida para a formação e, por conseguinte, o exercício da profissão após o término do curso. Atuar com a formação de profissionais de Turismo na modalidade a distância envolveria, portanto, a compreensão desse perfil de aluno.

4.2.4.2 Saber estabelecer relações interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem

Esse talvez seja o item que mais traga discussões entre o corpo de professores ou de profissionais que pensam a formação no campo de Turismo.

Por pressuposto, o campo do Turismo já seria interdisciplinar, pois, conforme já temos discutido nessa Tese, ele envolveria diferentes áreas do conhecimento que buscam compreender o fenômeno do Turismo. Para Costa (2007, p. 44)

O individualismo presente na docência universitária é apontado por Bireau como um dos obstáculos à formação docente. A autora assinala que os docentes do ensino superior são dominados pela “síndrome de ensinar à minha maneira”, um dos fatores que os leva a adotar estilos pedagógicos que têm tanto de pessoal como de empírico. E acrescenta que cada docente “é rei e senhor do conteúdo a ministrar”. Para Zabala, os professores universitários agem como se cada um fosse uma espécie de “célula fechada e autônoma”.

A interdisciplinaridade pressupõe trabalhos docentes coletivos, entretanto, a própria dinâmica da formação docente universitária não envolve essa dimensão, uma vez que a lógica

da produção científica é uma lógica individualista, na qual o profissional desenvolve sua pesquisa e defende a sua Tese de forma, na maioria das vezes, isolada.

Tabela 28 - Saber estabelecer relações interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem

Escala		Frequência	Porcentagem %
(1)	Nunca	0	00
(2)	Quase nunca	1	10
(3)	Eventualmente	1	10
(4)	Quase sempre	2	20
(5)	Sempre	6	60
Total		10	100

Fonte: instrumento de pesquisa

Os dados corroboram a existência de preocupação com a interdisciplinaridade nos cursos de Turismo ofertados pelas instituições pesquisadas. Um professor marcou a opção “quase nunca” para esta preocupação e outro marcou a opção “eventualmente”. Entretanto, dois professores marcaram a opção “quase sempre” e seis (60%) indicaram ser “sempre” uma preocupação do docente para com o desenvolvimento de trabalhos interdisciplinares.

Gallego e Martinez (2013, p. 415) afirmam que:

[...] los entornos virtuales de aprendizaje compartido permiten al estudiante la creación de una zona de construcción del conocimiento propia y de trabajo con otras personas, y la regulación cognitiva al aprender el manejo de nuevas herramientas tecnológicas (autoaprendizaje, aprendizaje regulado y aprendizaje colaborativo). El estudiante al permanecer en continuo aprendizaje genera nuevas zonas de construcción del conocimiento que pasan a formar parte de su estructura cognitiva al generar conexiones para facilitar el aprendizaje.

Os autores demonstram como que as formas de produção e construção do conhecimento pelos estudantes, em situações virtuais de aprendizagem, permeiam a interdisciplinaridade, uma vez que as fronteiras entre áreas do conhecimento são diluídas para a concepção de que os diálogos entre áreas são abertos e possíveis de gerar conexões de saberes e práticas profissionais.

4.2.4.3 Saber refletir sobre temas teóricos e práticos do conteúdo de ensino

As referências que orientam essa questão envolvem a reflexão entre teoria e prática na formação em nível superior do profissional do Turismo. Pensar a prática do Turismo é pensar a prática da visita *in loco*, do trabalho de observação dos espaços, da realização de atividades que envolvem o contato com o outro e o reconhecimento dos lugares turísticos. Na EaD, a distância e a mediação tecnológica, aparentemente, criam uma ideia de que esse conhecimento prático é inexistente ou limitado. nessa modalidade de Educação.

Entretanto, conforme disposto no Decreto nº 5622/2005, as atividades práticas consideradas fundamentais para a formação do aluno devem, obrigatoriamente, serem ofertadas de forma presencial. Portanto, no que diz respeito à existência da dimensão prática na formação do profissional do Turismo, ela é garantida pela legislação vigente.

Resta então compreender de que maneira o professor cria condições para que o aluno possa estabelecer relações entre as dimensões teóricas e práticas de sua formação. Essa relação é construída no ambiente escolar, seja ele físico ou virtual, pelo professor que ministra a disciplina, uma vez que ele é a pessoa com a maior competência para compreender as dimensões teórico-práticas relacionadas ao campo do conhecimento que ministra. Cunha (2004, p. 531) apresenta uma importante reflexão sobre esse assunto:

Tudo indica que há uma inter-relação entre os fatores mencionados, que se materializam numa prática social objetiva e facilmente identificável. Nela a carreira universitária se estabelece na perspectiva de que a formação do professor requer esforços apenas na dimensão científica do docente, materializada pela pós-graduação *strictu-sensu*, nos níveis de mestrado e doutorado. Explicita um valor revelador de que, para ser professor universitário, o importante é o domínio do conhecimento de sua especialidade e das formas acadêmicas de sua produção.

Procuramos analisar as reflexões que o professor faz sobre a construção dessas relações na sua prática pedagógica e os resultados obtidos são os seguintes:

Tabela 29 - Saber refletir sobre temas teóricos e práticos do conteúdo de ensino

Escala		Frequência	Percentagem %
(1)	Nunca	0	00
(2)	Quase nunca	1	10
(3)	Eventualmente	1	10
(4)	Quase sempre	1	10
(5)	Sempre	7	70
Total		10	100

Fonte: instrumento de pesquisa

De acordo com os resultados da pesquisa, as opções “quase nunca” e eventualmente receberam uma marcação cada. Esse dado mostra uma opção reiterada ao longo da pesquisa e é revelador, conforme já discutido anteriormente, pois demonstra uma concepção pedagógica do docente. Por outro lado, a maioria optou pelas marcações “quase sempre” (uma) e “sempre” (sete, ou 70%).

Os dados demonstram uma preocupação dos docentes em Turismo de realizarem a reflexão contínua acerca dos conteúdos teóricos e práticos do curso, estabelecendo relações e problematizações acerca do que se ensina.

4.2.4.4 Saber apresentar o conhecimento de forma didática

A Didática pode ser concebida como teoria relacionada à forma como um conhecimento socialmente construído deve ser organizado e transmitido para a formação escolar. Nesse sentido, ao professor é direcionada a tarefa de compreender as estratégias didáticas e pedagógicas para que um conhecimento produzido possa ser compreendido, decodificado, interpretado pela sociedade escolarizada. Segundo Gil (1997, p. 15), “a formação do professor deve englobar disciplinas como Psicologia da Educação, Didática e Práticas de Ensino, dentre outras, que têm por objetivo capacitar o futuro professor para o desempenho competente de suas atividades docentes”.

O autor demonstra que, apesar dos conhecimentos específicos como são os do Turismo, a formação do professor universitário deve incorporar elementos que o permitam compreender o fenômeno educativo, entender como o outro aprende, quais as melhores estratégias para ensinar, acompanhar o aprendizado, realizar diagnósticos sobre o processo de ensino e aprendizagem.

Tabela 30 - Saber apresentar o conhecimento de forma didática

	Escala	Frequência	Percentagem %
(1)	Nunca	0	00
(2)	Quase nunca	1	10
(3)	Eventualmente	1	10
(4)	Quase sempre	1	10
(5)	Sempre	7	70
	Total	10	100

Fonte: instrumento de pesquisa

Os dados mostram resultados idênticos ao da tabela anterior. É possível perceber que a maioria escolheu a opção “sempre” (sete, ou 70%) ou “quase sempre” para o item saber apresentar o conhecimento’ de forma didática. É interessante perceber que há uma opção marcada “quase nunca”, o que nos leva à reflexão se se trata do docente não saber de fato apresentar o conhecimento ou se é uma escolha. Caso seja a primeira opção, cabe considerar a necessidade de se realizar cursos de formação continuada voltadas para as dimensões da didática do ensino superior.

4.2.4.5 Saber transformar as informações em conhecimento na vivência cotidiana

A produção do conhecimento universitário passa, necessariamente, pelo desenvolvimento de pesquisas acadêmicas que se diferenciam do conhecimento do senso comum devido às características intrínsecas ao conhecimento científico. Já o conhecimento para a vida cotidiana envolve tanto o senso comum quanto a produção científica. Entretanto, a questão envolve uma concepção de conhecimento vinculada à formação crítica do sujeito, de preparação para que ele consiga se posicionar no mundo, seja como profissional do turismo, como aquele que usufrui dos serviços turísticos ou o que produz conhecimento científico sobre ele. Cunha (2004, p. 533) afirma que:

Os impasses que os professores enfrentam cada vez menos dizem respeito ao domínio do conteúdo de suas matérias de ensino, ainda que reconheçam nele uma condição fundamental de seu trabalho. Os desafios atuais da docência universitária parecem estar requerendo saberes que até então representam baixo prestígio acadêmico no cenário das políticas globalizadas, porque extrapolam a possibilidade de quantificar produtos.

O que o autor procura demonstrar é que a docência universitária incorpora vários saberes cotidianos dos alunos que reivindicam sua importância no processo de formação do profissional em Turismo. Em uma sociedade que prima pela criação de informação e conhecimento em uma quantidade quase imensurável, é desafiador ao professor saber decodificar e analisar informações diversas e delas depreender quais são mais ou menos passíveis de serem transformadas em conhecimento na vivência cotidiana.

Mesmo no campo da produção científica, o desenvolvimento da internet intensificou a divulgação científica, tornando quase impossível ao professor de Turismo manter-se informado e preparado profissionalmente para responder ou compreender os produtos e

processos que surgem dos trabalhos acadêmicos contemporâneos – mais pela quantidade de informações do que pela incapacidade do professor.

É, portanto, papel importante da universidade formar profissionais do Turismo preparados para esses posicionamentos, interpretações e análises críticas acerca da realidade.

Tabela 31 - Saber transformar as informações em conhecimento na vivência cotidiana

Escala		Frequência	Porcentagem %
(1)	Nunca	0	
(2)	Quase nunca	1	
(3)	Eventualmente	0	
(4)	Quase sempre	2	
(5)	Sempre	7	
Total		10	100,00

Fonte: instrumento de pesquisa

Os dados da pesquisa demonstram que, novamente, um docente considerou a opção “quase nunca”, entretanto, dois marcaram a opção “quase sempre” e sete (70%) marcaram a opção “sempre”, demonstrando uma preocupação do professor universitário dos cursos de Turismo em formar cidadãos críticos e analíticos.

PARTE III - questões

Por fim, apresentamos as questões que foram apresentadas aos professores e obtivemos respostas interessantes acerca de seus problemas cotidianos com a docência em turismo em cursos a distância.

A primeira questão foi: “em relação ao planejamento do seu trabalho na **EaD**, em que você tem maior **dificuldade**?”

Essa questão procurou analisar a compreensão do professor de Turismo quanto ao planejamento da EaD e as distinções com a educação presencial. Dentre as respostas obtidas, o docente 1 respondeu o seguinte:

(minha dificuldade consiste) em produzir a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, tripé que acredito ser a base do processo de construção do conhecimento.

A dificuldade em realizar tal empreendimento deve-se a natureza da EaD que, falando a partir da realidade do curso de Licenciatura em Turismo, atrai basicamente alunos que já estão no mercado de trabalho, fato que gera uma limitação de tempo. Entretanto, na contramão desta realidade e buscando que a indissociabilidade a que me referi aconteça, venho desenvolvendo o Projeto "Visite seu Bairro" que envolve ensino, pesquisa e extensão e os resultados do mesmo tem me surpreendido positivamente, dado o desempenho dos alunos.

O docente reconhece a singularidade do público atendido, uma vez que ele consiste predominantemente de alunos trabalhadores. A docência pressupõe o reconhecimento da heterogeneidade e da diferença em relação ao modelo de aluno esperado. O professor ainda apresenta um dado interessante que é uma ação que envolve ensino, pesquisa e extensão, situação na qual é difícil encontrar em iniciativas da EaD que acabam por serem direcionadas apenas ao ensino, deixando de lado as ações de pesquisa e extensão.

Já o professor 2 considerou ser difícil conciliar as demandas institucionais e as dos alunos. De um lado, os tempos e movimentos da EaD que estabelecem prazos, cronogramas, planejamentos razoavelmente rígidos e, de outro, alunos que veem a flexibilidade da EaD com bons olhos, mas vivenciam situações de trabalho, situações familiares e diversas outras situações nas quais os tempos da educação presencial acabam por não serem os mais adequados e, por outro, os tempos da EaD acabam por refletir a dinâmica da educação presencial – seja por um descompasso entre aqueles que as planejam, seja pelas próprias exigências da legislação que regulamenta a educação superior no Brasil.

O professor 3 enumera que uma grande dificuldade é a distância dos alunos, pois isso dificulta o contato para troca de conhecimentos e a vivência universitária dos alunos. É interessante observar que o contato, nesse caso, é entendido como uma ação presencial e física, uma vez que esse mesmo contato pode ser redimensionado para os artefatos de trocas de mensagens e autorias, como fóruns, bate-papos e redes sociais.

O professor 4 identifica um problema que é comum aos professores da EaD: o número exagerado de alunos com os quais tem que lidar cotidianamente, aliado a uma falta de domínio docente da tecnologia. Segundo o professor, a plataforma utilizada pelo curso apresenta diversos obstáculos. A professora 7 indica o mesmo problema de habituação com a plataforma virtual de aprendizagem.

Interessante perceber que a professora 8 indica como maiores dificuldades a conciliação com as atividades da EaD com o ensino presencial, visto que é difícil dedicar às

duas modalidades no horário de trabalho. Segundo ela, a EaD acaba entrando no tempo que deveria ser dedicado ao descanso e ao lazer. Apesar de não ser tema desta Tese, chamamos a atenção para os aspectos que envolvem intensificação do trabalho docente por meio da EaD. Em uma linha semelhante de argumentação, a professora 9 considera que uma das maiores dificuldades é gerenciar os choques de cultura presencial e a distância.

O docente 5 compreende que há insegurança nas regras e entende que há mudanças constantes na EaD e falta de procedimentos para quase tudo. Essa falta é interessante, porque indica que o planejamento característico da EaD não é levado em consideração em sua experiência.

A professora 6 considera que a EaD permite “transpor aos alunos novas possibilidades de pensar determinadas temáticas, tendo em vista as distintas áreas do conhecimento e o foco dado ao curso, por exemplo: o curso ser de turismo e minha formação ter outros olhares sobre as realidades sociais.”

Por fim, o professor 10 considera como dificuldades a produção de material didático e a correção de um grande volume de provas/avaliações.

O item seguinte consistiu em solicitar ao professor que completasse as seguintes frases (optamos por identificar os docentes com a letra D e a numeração de 1 a 10 para facilitar a leitura):

“Ser professor universitário on-line em cursos de Turismo a distância é:

As respostas foram as seguintes:

D1: Acreditar que novas formas de transmissão de um conhecimento contribuem para pensar as formas tradicionais dessa transmissão.

D2: muito prazeroso e serve para melhorar a prática docente no ensino presencial, já que para o docente são práticas complementares.

D3: um desafio, muitas vezes frustrante...

D4: Maravilhoso tanto quanto no presencial.

D5: Sacerdócio. Um desafio que não estimula e traz mais ônus que bônus. A única coisa que sustenta a docência no Turismo EaD é o pagamento de bolsas. A falta de comprometimento de alguns professores (sem que isso tenha consequências) desestimula a participação e compromisso do grupo.

D6: Tentativas de transpor os limites ao acesso à educação de nível superior.

D7: Maravilhoso e gratificante, pois sabemos que muitos alunos não teriam condições de estudar se não fosse dessa maneira.

D8: um desafio diante do desconhecimento das diferenças entre as modalidades de ensino de ambas as partes, professores e alunos. Professores não se dedicam o suficiente e alunos entram na modalidade sem o compromisso e disciplina que ela exige.

D9: Um gostoso desafio.

D10: Aprender sobre uma nova modalidade de ensino aprendizagem.

Notamos que a ideia de desafio se sobressai em todas as falas. Há ainda críticas ao modelo de EaD implantado nos cursos de Turismo, que é o modelo do Sistema Universidade Aberta do Brasil, já discutido e problematizado nessa Tese nos capítulos anteriores. São citados ainda o caráter democratizador da EaD e elogios que colocam a EaD no mesmo patamar de qualidade que a educação presencial apresenta.

Já para a segunda frase **“para mim, o aluno aprendeu bem, on-line, quando ele...”**, as respostas foram as seguintes:

D1: Se interessa em dar continuidade ao processo de aquisição de conhecimentos.

D2: demonstra através dos recursos tecnológicos disponíveis (plataformas virtuais etc) e das avaliações presenciais a relação entre o conteúdo aprendido e os desafios teóricos e práticos.

D3: tirou nota máxima na prova (pouco né...)?

D4: Faz um TCC e consegue se destacar no mercado de trabalho.

D5: Quase impossível medir, ainda estamos aprendendo como avaliar a cognição do aluno *on-line*.

D6: Consegue projetar autonomia reflexiva sobre e determinados temas.

D7: Ele discute, questiona, participa e termina seu curso no tempo hábil.

D8: Compreende que o EaD demanda mais dedicação que o presencial e cumpre com todas as atividades com disciplina.

D9: de alguma forma mostra que aprendeu...

D10: Aprendeu a utilizar as ferramentas de ensino (uso adequado e sistêmico da plataforma), fez as leituras indicadas e participou das atividades propostas pelo curso e pelos polos.

Os professores, de maneira geral, demonstram que o aluno da EaD, para ser reconhecido como um bom aluno, possui as mesmas características de um aluno da educação presencial: e sair-se bem nas avaliações, realizar bons TCCs, destacar-se no mercado de trabalho, ter domínio das ferramentas disponíveis para a aprendizagem, ser questionador, participativo, frequente no desenvolvimento de suas atividades. As respostas são bem próximas àquelas obtidas na resposta aos questionários, uma vez que demonstra uma preocupação do professor em permitir uma boa formação do aluno, ao mesmo tempo em que ele reflete sobre sua prática e sobre as implicações da EaD tanto na docência universitária, quando na formação dos futuros profissionais do Turismo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A Tese defendida envolveu diferentes campos do conhecimento, o que demonstra a complexidade que são as discussões acerca do campo do Turismo e do ensino superior, sobretudo na modalidade a distância

A Educação a Distância no Brasil, apesar de sua incipiência, tem provocado mudanças significativas no ensino superior brasileiro. Conforme pudemos analisar ao longo desse trabalho, o crescimento da EaD tem sido exponencial e essa modalidade acaba por se tornar aquela que dará conta dos novos desafios postos pelo Plano Nacional da Educação 2014-2024.

Pensar em uma perspectiva de triplicar o número de matrículas no ensino superior e, ao mesmo tempo, garantir que 40% dessas vagas sejam ofertadas pelas instituições públicas não é minimamente viável, sem um grande investimento na EaD, uma vez que o prazo de 10 anos seria pequeno para ampliações de espaços físicos universitários.

O país vivencia, portanto, um contexto de ampliação das vagas no ensino superior. Diante dessa conjuntura nossos objetivos tornam-se justificáveis, dada a necessidade de se compreender quais conhecimentos pedagógicos emergem dos professores que atuam em cursos de Turismo na modalidade a distância. Partimos do princípio de que as práticas desses profissionais, sua organização do trabalho, suas reflexões sobre a docência e o perfil do egresso em Turismo teriam reflexos oriundos da modalidade da EaD, uma vez que ela, em si, é extremamente incipiente, assim como é o Turismo na história da educação universitária.

Ao estudar esses elementos, procuramos discutir inicialmente quais os conceitos de turismo foram construídos na última década, suas relações com os cursos superiores na área e o papel das tecnologias digitais de informação e comunicação na área.

Sobre o campo da formação em Turismo, procuramos discutir o campo dos formadores, ou seja, como são formados os professores de Turismo em nível superior. Conforme pode ser observado no trabalho, a formação de professores para o ensino superior é ainda lacunar, pois promove uma formação em nível de Mestrado e Doutorado, cujo foco principal é o desenvolvimento de pesquisas, sendo poucas as inferências acerca da formação do professor universitário.

Além da dificuldade que é própria da formação do professor universitário, analisamos a formação do professor de Turismo, que encontra ainda outras dificuldades, que residem na inexistência ou poucas opções de formação que tenham como objeto de pesquisa o campo do Turismo. Na maioria dos casos, os professores de Turismo são formados para serem pesquisadores de campos diversos, sem que haja recortes específicos na área, o que pode promover problemas ainda maiores acerca da formação desse docente.

São esses os problemas que trazemos acerca da dimensão da formação do professor universitário para os cursos de Turismo, pois além dos desafios que já são postos por uma sociedade da informação, pela necessidade de conhecimentos pedagógicos e pela limitação da formação à pesquisa, a formação dos professores de Turismo enfrenta a dificuldade de se promoverem recortes de área necessários ao perfil do egresso profissional planejado.

No caso específico de nossa pesquisa, encontramos ainda outro elemento a ser considerado: como realizamos a nossa pesquisa em cursos de licenciatura em Turismo, ofertados a distância, observamos que, apesar das falas dos professores, em sua grande maioria, demonstrarem sensibilidades com as dificuldades dos alunos, para as dimensões didáticas, para o planejamento pedagógico, ainda, assim, há um problema lacunar nos cursos analisados: seus componentes curriculares não contemplam de forma mais ampla a formação pedagógica, apenas uma formação generalista em fundamentos da Educação e prática de ensino de Turismo. Além disso, observamos também uma necessidade de se promoverem maiores vínculos entre os demais componentes, que se aproximam mais da dinâmica da formação do bacharel em Turismo e os componentes pedagógicos.

Em nosso trabalho, procuramos discutir, em seguida, os aspectos que envolvem a docência em uma sociedade mediada por tecnologias digitais de informação e comunicação. Promovemos um aprofundamento sobre a docência e a didática em Turismo, de maneira a construir problematizações que nos façam repensar as dinâmicas da formação de professores universitários dentro de uma perspectiva em que emergem novos desafios para o professor.

Esses desafios, no contexto da Tese, são representados principalmente pela dinâmica das tecnologias no cotidiano social e, em específico, no docente. Não localizamos discussões aprofundadas que nos permitissem compreender os aspectos que têm envolvido a docência mediada por tecnologias. Tais discussões, no escopo da nossa pesquisa e da própria modalidade estudada seriam fundamentais, pois os cursos ofertados na modalidade a distância partem de um pressuposto de que o trabalho dos professores é mediado constantemente por

tecnologias. Uma vez que o docente não se encontra plenamente qualificado, pode-se inferir que suas práticas pedagógicas podem ficar comprometidas, não por problemas em sua formação inicial (a considerar, é claro, os problemas que apontamos anteriormente), mas por problemas de ordem técnica e tecnológica, ou seja, uma docência mediada por tecnologias, cujo principal responsável não compreende o uso dessa tecnologia em seu fazer pedagógico.

Por tecnologia, procuramos ultrapassar uma dimensão do equipamento ou da técnica, ou o modo de fazer, para compreender a tecnologia como exercício de reflexão, análise, produção e apropriação. Nessa perspectiva, podemos afirmar que a educação é mediada por algum tipo de tecnologia, desde as digitais até as organizacionais. Promover essas discussões se fez necessário para ultrapassarmos um entendimento de que a modalidade a distância seria marcada pela técnica, pela mediação da tecnologia digital ou analógica. Observa-se que a modalidade a distância significa novas formas de ensinar e aprender, de ver o mundo, de se apropriar dos artefatos culturais construídos e transmitidos pelo homem.

Não se trata de apenas um objeto secundário no processo educativo, mas de objetos mentais que reconfiguram nossos olhares sobre as estruturas e transformam continuamente as maneiras como construímos nossas relações de ensino e aprendizagem.

Essas discussões foram importantes por demonstrarem que os caminhos trilhados nas políticas públicas voltados para a EAD ainda não ultrapassaram as dimensões marcadamente técnicas, que se restringem à quantidade de materiais didáticos ou usos de ambientes virtuais de aprendizagem. Nota-se uma necessária discussão acerca das concepções e compreensões que apresentamos acerca do papel da tecnologia na EaD, de maneira a permitir a construção de novas trilhas para essa modalidade de Educação, que, em termos de educação superior, é ainda razoavelmente incipiente no Brasil.

Dentre as políticas públicas estudadas, atemo-nos ao sistema Universidade Aberta do Brasil (UAB), que é o sistema responsável pela oferta dos cursos de licenciatura em Turismo pesquisados nessa Tese.

Cabe notar que existem vários problemas que envolvem o sistema UAB, e, em nosso entender, um dos mais críticos deles refere-se a sua configuração ainda como projeto e não como uma política de Estado. Ou seja, há instabilidades que não garantem ofertas regulares dos cursos, o sistema de pagamento de bolsas não permite que haja uma continuidade de trabalho dos principais profissionais envolvidos, como tutores e professores. Ainda que o corpo de professores pesquisados sejam das universidades ofertantes dos cursos, existem

poucas garantias de sua permanência no curso, uma vez que suas práticas são relacionadas ao cargo que ocupam nas instituições, por meio da carreira do magistério superior presencial.

Dessa forma, é possível que um professor se vincule a um curso por alguns meses, anos ou poucos dias, diferente da carreira efetiva do professor, cujo vínculo se dá de forma mais perene.

Do ponto de vista da qualidade da educação, das práticas docentes e dos saberes construídos, percebemos que uma política razoavelmente volátil pode prejudicar a construção de uma história do curso que se constitua em discussões de uma equipe mais firmemente vinculada.

Outro aspecto que chama a atenção diz respeito à forma de oferta consorciada, ou seja, por meio de um projeto único, com materiais únicos, ofertados simultaneamente por diferentes instituições de ensino superior. Esse formato permite reduções de custos, por exemplo, planejamento e logística que maximiza o aumento do número de vagas, mas pode prejudicar as discussões internas que visem modificar estruturas e práticas pedagógicas, a partir das observações oriundas das práticas e dos saberes construídos.

Procuramos, dessa forma, chamar a atenção para esses aspectos que, necessariamente, não se constituem em problemas graves para a EaD, mas que possuem relações próximas com a qualidade dos cursos ofertados.

A partir dessas discussões teóricas, procedemos à uma análise dos dados empíricos, coletados por meio de um formulário eletrônico. Foram dez professores participantes, que aceitaram responder ao formulário, dentre 60 professores anteriormente contactados. Em relação ao sexo, os dados da pesquisa mostraram equilíbrio entre homens e mulheres, distinguindo-se dos dados do Censo Escolar.

Os professores pesquisados possuem experiência superior a dez anos, em média, e idade entre 31 e 40 anos, o que demonstra um perfil de docentes com uma ampla história de construção de saberes pela sua prática, pela sua formação e pela sua história de vida. A maior parte dos professores são mestres ou doutores, exercendo, portanto, uma função docente em nível universitário conforme os parâmetros da LDB/1996.

Todos os professores participaram como docentes em cursos a distância, o que demonstra uma experiência em EaD significativa. Cabe salientar também a atuação em outras áreas distintas da docência, típicas do trabalho com o Turismo. De maneira geral, os dados indicaram docentes com ampla experiência no campo pesquisado, tanto na docência, quanto

em outras áreas, bem como ampla experiência no trabalho com a EaD. Ou seja, o perfil de professores pesquisados foi extremamente qualificado, o que permitiu uma análise mais sólida acerca dos resultados obtidos das categorias de análises investigadas.

A primeira categoria analisada foi a *concepção de docência universitária* dos professores investigados. Os dez professores responderam às questões propostas e, de maneira geral, os resultados a que chegamos demonstrou uma preocupação dos docentes quanto ao seu saber pedagógico, suas ações para melhorar seu desempenho docente, sua preocupação quanto à modalidade de EaD frente às demandas da docência e a responsabilidade do docente quanto a ensinar e aprender na modalidade a distância.

De maneira geral, os dados demonstram que os docentes investigados buscam refletir sobre o Turismo e a docência em Turismo, elemento importante quando se trata da análise de um curso de licenciatura em Turismo a distância. Ainda que a docência não seja a atividade única dos docentes, ela se sobressai em suas respostas.

A categoria 2, denominada *mediação* permitiu-nos observar o cuidado que os professores possuem quanto à importância do afetivo e do sensível na formação universitária, sobretudo em uma modalidade na qual a presença física dos professores e alunos é minimizada pela tecnologia digital ou analógica.

O Turismo, por envolver relações humanas diversas e ter como pressuposto a mediação entre o sujeito e o lazer, a experiência cultural, a experiência financeira e de aprendizagem, torna-se um campo em que se espera do seu profissional a habilidade para lidar com a mediação em todos os seus níveis.

Os resultados apontam, portanto, que os docentes demonstram essa preocupação e a estabelecem como prioridade em suas práticas pedagógicas. Essa preocupação é importante, uma vez que, conforme temos afirmado, não se trata de uma habilidade ou competência ensinada nos cursos de Mestrado e Doutorado.

No que tange à categoria *formação profissional* e as considerações que o professor possui sobre a sua importância, observamos, nas respostas dos professores, que eles consideram de extrema importância a qualificação mínima para atuar em cursos superiores, bem como procuram aperfeiçoar-se continuamente, tanto no âmbito dos conteúdos específicos, quanto dos conteúdos pedagógicos.

Os professores compreendem também ser necessária a busca por formação específica para a docência, o que é de grande importância para nossa pesquisa, uma vez que nosso

universo pesquisado diz respeito a cursos que visam a formação de professores em nível básico para o Turismo (licenciatura em Turismo).

Para os professores pesquisados, ser professor *on-line* de Turismo não é ser distante, ou estar distante do aluno, mas estabelecer mecanismos de aproximação e análise cotidiana das estratégias utilizadas para ensinar ao aluno de Turismo. A modalidade EaD talvez seja ainda mais desafiadora, uma vez que o campo da docência em Turismo, por si, ainda se encontra em construção, o que mostra sua grande incipiência em todos os âmbitos.

Já a categoria *saberes docentes* nos mostrou que os docentes do curso de Turismo a distância das instituições investigadas possuem ampla preocupação em revisitar seus saberes e práticas, de maneira a redimensionar suas ações pedagógicas.

Essas reflexões, conforme pudemos perceber, estão relacionadas ao perfil principal dos docentes, que diz respeito a profissionais com ampla experiência de campo e de formação.

Como é característico do próprio campo do Turismo, os professores consideram que o estabelecimento de relações interdisciplinares é fundamental para o exercício de seu trabalho. As reflexões teóricas e práticas, bem como suas inter-relações são também identificadas nas respostas docentes, o que nos permite inferir uma preocupação didática do professor quanto ao conhecimento científico do campo.

Por fim, as questões apresentadas aos professores nos mostraram o lado subjetivo do professor que atua nos cursos de Turismo a distância.

As respostas quanto às dificuldades encontradas em EaD demonstraram, de maneira geral, uma reflexão que o professor faz sobre sua própria prática e a crítica que estabelece quanto ao modelo de EaD implantado na instituição. Os professores tecem comentários quanto à sua carga de trabalho, as dificuldades tecnológicas, as singularidades do público, as limitações da modalidade, devido à distância entre professores e alunos, bem como o alto número de alunos matriculados.

A fala dos professores enuncia inúmeras questões que precisam ser problematizadas pelos sujeitos envolvidos com as políticas públicas em EaD.

Os professores dos cursos de licenciatura em Turismo se envolvem e constroem saberes específicos para a docência *on-line*. A falta de sistematização desses saberes talvez seja o grande dificultador no delineamento de uma concepção de docência *on-line*, uma vez

que ela não envolve apenas tecnologias digitais de informação e comunicação, mas também as tecnologias analógicas.

Compreender o papel dessas tecnologias na docência em Turismo, bem como sistematizar as possíveis transformações oriundas dessa docência *on-line* pode trazer inúmeras contribuições para a construção de um referencial teórico mais sólido acerca da docência no ensino superior em cursos a distância. Esta Tese buscou ampliá-las, no intuito de construir perspectivas para a formação do professor de Turismo que atua em cursos a distância.

Conforme pode ser percebido nas questões apresentadas, os professores, de maneira geral, fazem reflexões sobre o seu fazer pedagógico, sobre a modalidade da EaD, sobre as dificuldades de ensinar e também de aprender, além de reconhecerem sua responsabilidade direta e indireta nesse processo. Os dados são reveladores, pois mostram uma preocupação dos professores universitários com o campo do Turismo e a aprendizagem do aluno. Isso demonstra que, apesar de os docentes não se dedicarem exclusivamente à docência, eles pensam nessa atividade frequentemente no exercício que desempenham de ensinar e aprender na Universidade.

REFERÊNCIAS

- ABED - **Associação Brasileira de Educação a Distância**. Disponível em: <<http://www2.abed.org.br/abed.asp>>. Acessado em 18 de dezembro de 2010.
- ABRAEaD. **Anuário Brasileiro Estatístico da Educação a Distância**. São Paulo: Instituto Monitor/ABED, 2008.
- ACERENZA, Miguel Ángel. **Administração do turismo**. Bauru: SP, EDUSC, 2002.
- ALAVA, Seraphin. **Ciberespaço e formações abertas**. Porto Alegre: Artmed, 2002.
- AMARAL, A.L. Saberes e práticas no cotidiano da universidade: problemas e perspectivas. In: MELO, G. F.; NAVES, M.L.P. (orgs). **Didática e Docência Universitária**. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISBN: 978-85-7078-300-4.
- ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos; ALVES, Leonir Pessate. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalho em aula**. 3. Joinville/SC: Ed.Joinville, UNIVILLE, 2002. 144 p, il.
- ANSARAH, M. **Formação e capacitação do profissional em Turismo e Hotelaria: reflexões e cadastro das instituições educacionais do Brasil**. São Paulo: Aleph, 2002.
- ARAÚJO, Yara Rondon Guasque. **Telepresença: interação e interfaces**. São Paulo: Fapesp/Editora PUCSP, 2005.
- ARRUDA (org.). **Curso de formação de tutores na EaD UFU**. Uberlândia: Centro de Educação a Distância, 2010.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta. **Ciberprofessor: novas tecnologias, ensino e trabalho docente**. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- ARRUDA, Eucídio Pimenta. Relações entre tecnologias digitais e educação: perspectivas para a compreensão da educação escolar contemporânea In: **Cibercultura e formação de professores**. 1ª ed. Belo Horizonte : Autentica, 2009, p. 13-22.
- ASUN, Rodrigo et al . El Desafío de Educar a Inícios del Siglo XXI: Demandas de los Estudiantes de Ciencias Sociales a la Docencia Universitaria. **Estud. pedagóg.**, Valdivia , v. 39, n. 1, 2013 . Disponible en <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052013000100003&lng=es&nrm=iso>. accedido en 18 dic. 2014. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100003>.
- BALZAN, Newton Cesar. Discutindo o processo de socialização profissional. In: **REALI, Aline M de M; MIZUKAMI, M da G. N. Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCAR, 1996.
- BARDIN, L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 1977. (ISSN: 85-6293-804-1)
- BARRETO, Margarida. As ciências sociais aplicadas ao Turismo. In: SERRANO, Célia, BRUHNS, Heloisa Turini, LUCHIARI, Maria Tereza D.P.(Orgs.). - Olhares contemporâneos sobre 3ª Ed. Campinas/SP: Papirus, 2000. (Coleção turismo).
- BARRETO, Margarida. **Manual de iniciação ao estudo do Turismo**. Campinas: Papirus, 1995.
- BARRETO, Raquel Goulart. **Discursos, tecnologías, educação**. Rio de Janeiro: Eduerj, 2010.

BARRETTO, M.; TAMANINI, E.; SILVA, M. **Discutindo o ensino universitário de Turismo**. Campinas: Papirus, 2003.

BARRETTO, M.; TAMANINI, E.; SILVA, M. **Discutindo o ensino universitário de turismo**. Campinas: Papirus, 2004.

BAUMAN, Z. **Identidade**: entrevista à Benedetto Vecchi. Rio de Janeiro: J. Zahar Ed. 2005.

BELLONI, Maria Luiza. Mídia– educação e Educação a Distância na formação de professores. In: MILL, Daniel; PIMENTEL, Nara. **Educação a distância** (Orgs). São Carlos: UFSCAR, 2010. p. 251.

BENI, Mário Carlos (org.). **Turismo - Planejamento Estratégico e Capacidade de gestão**. São Paulo: Manole, 2012.

BENI, Mario Carlos. **Análise Estrutural do Turismo**. São Paulo: Senac, 2003.

BERGER, Christa. Teoria da Comunicação: apontamentos de sala de aula. In: **Revista Tendências da Comunicação**. Porto Alegre, L&PM, 1998.

BIANCHETTI, Lucídio, 2001. **Da chave de fenda ao laptop**: tecnologia digital e novas qualificações. In: desafios à educação. Petrópolis/Florianópolis: Vozes/Unitrabalho/Ed. UFSC.

BONILLA, Maria Helena Silveira. **Escola aprendente**: para além da sociedade da informação. Rio de Janeiro: Quartet, 2006.

BOTOMÉ, Silvio Paulo. **Pesquisa alienada e ensino alienante**. Petrópolis: Vozes, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. **Referenciais de Qualidade para a Educação Superior a Distância**. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seed/arquivos/pdf/legislacao/refead1.pdf>. Consultado em 21 de agosto de 2012.

BRASIL. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. Disponível em: <http://conteudoweb.capes.gov.br/conteudoweb/ProjetoRelacaoCursosServlet?acao=pesquisarI%2C+CI%2C+CONT%2C+BEIS+E+TURISMO> . Acesso em: 10 dez.2008.

BRASIL. **Decreto 5.622 de 19 de dezembro de 2005**. Disponível em: http://www.uab.capes.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=87:decreto-no-5622-19122006-decreto&catid=48:legislacao&Itemid=37>. Acessado em 20 de fevereiro de 2014.

BRASIL. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. In: **Diário Oficial da União**. Brasília, DF, 23 dez.1996. ano CXXXIV, n. 248.

BRASIL. **Plano Nacional do Turismo**: diretrizes, metas e programas 2003-2007. Ministério do Turismo, Brasília. DF, 29 de Abril. 2003.

BRASIL/MEC. **Censo da Educação superior**: Resumo técnico 2009-Disponível no site <http://www.inep.gov.br/download/superior/censo/2009/resumo_tecnico2009.pdf>. Acessado em 13 de dezembro de 2010.

CANCLINI, Nestor Garcia. **Culturas híbridas**. 4ª ed. São Paulo: EDUSP, 2003.

CERTEAU, Michel de. **A invenção do cotidiano**. Petrópolis: Vozes, 1994.

CONTRERAS, J. **A autonomia de professores**. São Paulo: Cortez, 2002.

COSTA, Nilce Maria da Silva Campos. Docência no ensino superior: porque é tão difícil mudar? In: **Revista Brasileira de Educação Médica**. Vol. 31, n. 1, 2007.p. 21-30.

CUNHA, Luiz Antônio. **Educação, estado e democracia**. Rio de Janeiro, Cortez, 1991.

CUNHA, Maria Isabel da. Diferentes olhares sobre as práticas pedagógicas no ensino superior: a docência e a sua formação. In: **Educação**. Vol 54, n. 3, Porto Alegre, 2004. P. 525-536.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

DAMASCENO, M.N. & SILVA, I.M. Saber da prática social e saber escolar: Refletindo essa relação. In: **Anais da 19ª Anped**, 1996.

DENCKER, Ada de Freitas M. **Pesquisa e Interdisciplinaridade no ensino superior**. São Paulo: Aleph, 2002.

DOUEIHI, Milad. **La granconversion digital**. Buenos Aires: Fondo de Cultura Económica, 2010.

DUARTE, Newton. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Caderno Cedes**, Campinas, n. 44, PP. 85-106 (O professor e o ensino: novos olhares – organizado por Newton Duarte), 1998.

EMBRATUR - **Instituto Brasileiro de Turismo**. disponível em http://www.Turismo.gov.br/Turismo/o_ministerio/embratur/ acessado em 15/07/2013.

FAZENDA, Ivani. Interdisciplinaridade: dicionário em construção. São Paulo: Cortez, 1994.

FRANCO, Maria Amelia Santoro. **Pratica docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: USP, 2009.

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

FREITAS, Maria Teresa Meneses (Org). **Cibercultura e formação de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

GALLEGO, Margarita R. Rodriguez e MARTÍNEZ, Antonia López. Entorno virtual de aprendizaje compartido en Educación Superior. In: **REDU: Revista de docência Universitária**. Vol. 11, n. 1, janeiro-abril de 2013. P. 411-428.

GATTI, Bernadete. **Formação de professores para o ensino fundamental: estudo de currículos das licenciaturas em pedagogia, língua portuguesa, matemática e ciências biológicas**. São Paulo: FCC, 2009.

GAUTHIER, C. **Por uma teoria da pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GERALDI, C. M. G.; MESSIAIS, M. G. M.; GUERRA, M. D. S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 237-276.

GIL, A. C. O professor universitário. In: GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 1997.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

GONZALEZ, Saturnina Moreno; MOZO, Gracia Maria Luchena. Formación e-learning em la enseñanza superior del Derecho: experiencia en la Universidad de Castilla-La Mancha. In: **Redu: Revista de Docencia Universitaria**. Vol 12, n extraordinário, 2014. P. 293-318.

GUTIÉRREZ, F. **Educação como práxis política**. São Paulo: Summus, 1988.

- HERNANDEZ, Fernando et all. **Aprendendo com as inovações nas escolas**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2001.
- HIMANEN, Pekka. **A ética dos hackers e o espírito da era da informação**: a importância dos exploradores da era digital. Rio de Janeiro: Campus, 2001.
- HOBSBAWM, Eric. **Sobre História**. São Paulo: Companhia das Letras, 2001.
- IMBERNON, Francisco. **Formação docente e Profissional** – Formar-se para a mudança e a incerteza. 7ª ed. São Paulo: Cortez, 2009.
- JAMESON, Fredric. **Lugas global, lugar nenhum**. São Paulo: Hacker, 2001.
- JAPIASSÚ, Hilton. Interdisciplinaridade e patologia do saber. Rio de Janeiro: Imago, 1976.
- JOHNSON, Steven. **A cultura da interface**: como o computador transforma nossa maneira de criar e comunicar. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2005 .
- KENSKI, Vani Moreira. **Tecnologias e o ensino presencial e a distância**. Campinas, SP: Papirus, 2005.
- KRIPPENDORF, Joseph. Sociologia do turismo: para uma nova compreensão do lazer e das viagens. São Paulo, Aleph. (2001, p. 13)
- LAVE, J.; WENGER, E. **Situated learning**: legitimate peripheral participation. Cambridge, UK: Cambridge University Press, 1991.
- LEITINHO, M. C. A formação pedagógica do professor universitário: dilemas e contradições. **Linhas críticas**, Brasília, v. 14, n. 26, p. 79-92, jan./jun. 2008.
- LÉVY, Pierre. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: 34, 1997.
- LEVY, Pierre. **Cibercultura**. São Paulo: Ed. 34, 1993
- LIBÂNEO, J. C. Didática e Epistemologia: para além do embate entre a didática e as didáticas específicas, in: VEIGA, I. P. A.; D’VILA, Cristina Maria. (Orgs.). **Profissão Docente**: novos sentidos novas perspectivas. Campinas: Papirus, 2008a. p. 59-88.
- LIBÂNEO, J.C. A aula como forma de organização do ensino. In: **Didática**. São Paulo: Cortez, 2008b. p. 177-193.
- LITTO, Fredric Michel, Manoel Marcos Maciel Formiga (Orgs.). **Educação a distância**. São Paulo: Pearson Education do Brasil, 2009.
- MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.
- MASETTO, M. T. In: **Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica**- 6ª Ed. Campinas - São Paulo: Papirus, 2000.
- MASETTO, Marcos T. Docência Universitária: repensando a aula. In: I. TEODORO, A. II. VASCONCELOS, M. L. **Ensinar e Aprender no Ensino Superior**. São Paulo: Editora Makenzie: Cortez, 2003.
- MASETTO, Marcos. **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 2000.
- MATIAS, Marlene. Formação Profissional em Turismo no Brasil no Início do Século XXI. In: TRIGO, Luiz Gonzaga Godoi. et al. **Análises Regionais e Globais do Turismo Brasileiro**. São Paulo: Roca, 2005.

- MATIAS, Marlene. **Turismo: Formação e Profissionalização**. São Paulo, Barueri: Manole, 2002.
- MELO, G. F. Docência na universidade: em foco os formadores de professores. In: MELO, G. F.; NAVES, M.L.P. (orgs). **Didática e Docência Universitária**. Uberlândia: EDUFU, 2012.
- MELO, G. F. Docência na universidade: em foco os formadores de professores. In: MELO, G. F.; NAVES, M.L.P. (orgs). **Didática e Docência Universitária**. Uberlândia: EDUFU, 2012.
- MENESES, Vera Lúcia (org). **Interação e aprendizagem ambiente virtual**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2010.
- MERCADO, Luís Paulo Leopoldo (Org). **Práticas de formação de professores na Educação a distância**. Maceió: EDUFAL, 2008.
- MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo, EPU/EDUSP 1986.
- MOESCH, Marutschka Martini. El origen del conocimiento. El lugar de la experiencia y de la razón en la génesis del conocimiento del turismo. **Estudios y Perspectivas en Turismo [Online]** 2013, 22: [Data de consulta: 27 / febrero / 2014] Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180728713010>>
- MOESCH, M. **A produção do saber turístico**. São Paulo: Contexto, 2000.
- MOORE, Michael. **Educação a distância**: Uma visão integrada. São Paulo: Thompson, 2007.
- MORIN, Edgar. **Para sair do século XX**. São Paulo: Nova Fronteira, 2003
- MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários à educação do futuro**. Cortez: São Paulo, 1999.
- NETTO, Alexandre Panosso. Mário Carlos Beni Fala. In: TRIGO, Luiz Gonzaga Godoi. et al. **Análises Regionais e Globais do Turismo Brasileiro**. São Paulo: Roca, 2005.
- NÓVOA, Antonio. **Vidas de professores**. 2 ed. Porto: Porto Editora, 1995.
- NÚÑEZ, Isauro Beltrán. A formação de conceitos na perspectiva teórica de L. S. Vygotsky: aprendizagem e desenvolvimento. In: _____. **Vigotsky, Leontiev e Galperin**: formação de conceitos e princípios dialéticos. Brasília: Liber Livros, 2009.
- PAIVA, José Eustáquio Machado. Um estudo acerca do conceito da tecnologia. In: **Educação & Tecnologia/CEFET**. Belo Horizonte, v. IV, n.1/2, 1999.
- PÉREZ-GOMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, A. (Org.). **Os professores e a sua formação**. 3ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1997. p. 95-114.
- PERRENOUD, Philippe. **Dez novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: PIMENTA, Selma Garrido. (ORG), **Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4ed, S. Paulo: Cortez, 1997.
- POZO, Juan Ignacio. A nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre: Artmed Editora, PRADO, José Luiz Aidar. (org.). **Crítica das práticas midiáticas**: da sociedade de massa às ciberculturas. São Paulo: Hacker Editores, 2002

PUENTES, R. V. *et al.* Desafios na profissionalização da docência universitária: entre a privacidade das práticas, a autonomia exagerada e a fragilidade dos mecanismos institucionais. In: **Educação e Filosofia**. Uberlândia, v. 24, n.48, Jul/Dez, 2010, p. 273-298.

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1972.

SACRISTÁN, J.G. **O currículo**: Uma reflexão sobre a prática. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SACRISTÁN, J.G.. Consciência e ação sobre a prática como libertação profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.) **Profissão professor**. Porto: Porto, 1999.

SANCHO, Juana Maria(org.). **Para uma outra tecnologia**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

SANTEIRO, Tales Vilela; SANTEIRO, Fabiola Ribeiro de Moraes; ANDRADE, Irene Rodrigues de. Professor facilitador e inibidor da criatividade segundo universitários. In: **Psicologia em Estudo**. Vol 09, n. 1, p. 95-102, Maringá, 2004.

SANTOS, B.S. dos; RADIKE, M. L. Inclusão digital: reflexões sobre a formação docente. In: PELLANDA, Nize. M. C.; SCHLÜNZEN, Elisa T.; SCHLÜNZEN, Klaus. S. J. (Orgs.). **Inclusão digital**: tecendo redes cognitivas/afetivas. Rio de Janeiro: DP&A, 2005.

SCHÖN, Donald. **The reflective practitioner**: How professionals think in action. London: Temple Smith, 1983.

SCHÖN, Donald A. **Educando o profissional reflexivo**. Porto Alegre: Artes Médicas, Senac, 2001.

SETTON, Maria da Graça Jacintho. Família, escola e mídia: um campo com novas configurações. **Educ. Pesquisa**, jun. 2002, vol. 28, n.º1, p. 107- 116.

SILVA, Cristiani Bereta da. Et al. **Experiências de Ensino de História no Estágio Supervisionado**. Florianópolis, Editora UDESC, 2011.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis: Vozes, 2002. p.128.

TARDIF, M., LESSARD, C. & LAHAYE, L. Os professores face ao saber- esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria e Educação**, n.4, p.214-233. 1991.

TAVARES, K. **A formação do professor on-line**: de listas de recomendações à reflexão crítica. Palestra ministrada no II Seminário de Estudos em Linguagem, Educação e Tecnologia (Seminário LingNet), Faculdade de Letras, UFRJ, maio de 2007.

TEATINI, João Carlos e FERREIRA, Marcello. Políticas públicas em educação a distância no Brasil: o sistema da universidade aberta no Brasil. In ARRUDA, Eucídio FREITAS, Maria Teresa Meneses, ARAÚJO, Sarah Mendonça de. **Na tessitura da distância: entre políticas, docência e tecnologias na EaD**. Uberlândia, EDUFU, 2015 (no prelo)

TIFFIN, J.; RAJASINGHAM, L. **A Universidade Virtual e Global**. Porto Alegre: Ed. Artemed, 2007.

TRIGO, Luiz G. G. **Turismo**. Como aprender; como ensinar. 2ºed. Vol. 1. São Paulo: **Turismo** e hotelaria – reflexões e cadastro das instituições educacionais do Brasil. São Paulo, 2001.

UAB. **Universidade Aberta do Brasil**. Disponível em: www.uab.capes.gov.br. Consultado em: 27/08/2013.

VASCONCELOS, Maria Lúcia. Docência e autoridade no ensino superior: uma introdução ao debate. In: I. TEODORO, A. II. VASCONCELOS, M. L. **Ensinar e Aprender no Ensino Superior**. São Paulo: Editora Makenzie, Cortez, 2003. ISBN:85-87739-48-4.

VEIGA, I. P. A. A organização Didática da aula: Um projeto colaborativo de ação imediata, In: VEIGA, I. P. A. (Org.). **Aula: Gênese, dimensões, princípios e práticas**. Campinas: Papirus, 2008.

VEIGA, Ilma Passos A. (orgs.). Silva, Edileuza F. da (Org.). **A escola mudou que mude a formação de professores**. São Paulo. Ed.Papirus, 2010.

VERAS, Renata da Silva; FERREIRA, Sandra Patricia Ataíde. A afetividade na relação professor-aluno e suas implicações na aprendizagem, em contexto universitário. In: **Educar em Revista**. N. 38, Curitiba, UFPR, 2010, p. 219-235.

WHITROW, Gerald James. **O tempo na história: concepções do tempo da pré-história aos nossos dias**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1993.

World Travel & Tourism Council (WTTC). “**Economic Impact of Travel & Tourism2012**”. ,disponível em <http://www.abec.org.br/2012/03/wttc-brasil-vai-liderar-Turismo-na-america-latina-em-2012/>. Consultado em: 27/08/2009.

YOUELL, Ray. Turismo: uma introdução. São Paulo: Contexto, 2002.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Trad: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.

APÊNDICE

Instrumento de pesquisa utilizado para coleta de dados on-line



Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação em Educação
E-Mail : ppged@faced.ufu.br

Av. João Naves de Ávila, 2121– Campus S. Mônica–Bl. “G”. CEP 38400-902 Uberlândia-MG. Fone/fax0XX 034 3239-4212

INSTRUMENTO

TÍTULO:

DOCÊNCIA ON-LINE: ser professor em cursos de Turismo a distancia.

Observações:

1 – SUJEITOS: Docentes Universitários atuantes em Cursos de Turismo a distância

2 –LOCAIS- Universidades Públicas Brasileiras: Federais e Estaduais

Prezado(a) Professor(a),

O(a) senhor(a) está sendo convidado(a) a participar de uma pesquisa que tem como objetivos, **investigar, estudar e compreender quais os conhecimentos pedagógicos que os professores universitários, atuantes em cursos de Turismo a distância**, possuem frente a sua prática docente no ensino superior. Visa sinalizar as interações que esses professores estabelecem entre si e com a organização de seu trabalho docente através das categorias de estudo: *concepções de docência universitária; mediação; formação profissional e saberes docentes*.

Para tanto, o(a) senhor(a), professor(a) universitário(a), deverá preencher o formulário eletrônico a seguir. A **parte I** do referido formulário deverá ser preenchida conforme os dados solicitados. Já na **parte II** deste formulário de pesquisa, o(a) senhor(a) deverá **assinalar com um único X** sua resposta **no número à frente de cada frase**, usando a seguinte escala:

(1) Nunca	(2) Quase Nunca	(3) Eventualmente	(4) Quase Sempre	(5) Sempre
--------------	--------------------	----------------------	---------------------	---------------

Parte I – DADOS GERAIS SOBRE O SUJEITO PESQUISADO	
1.1	Sexo:
	a) <input type="checkbox"/> feminino b) <input type="checkbox"/> masculino
1.2	Faixa etária:
	a) <input type="checkbox"/> 21 a 30 b) <input type="checkbox"/> (...) 31 a 40
	c) <input type="checkbox"/> (...) 41 a 50 d) <input type="checkbox"/> (...) acima de 50
1.3	Titulação, ano de conclusão e área de formação :
	a)(...) Graduação/ano: _____ Área(s): _____
	b)(...) Especialização/ano: _____ Área: _____
	c)(...) Mestrado/ano: _____ Área(s): _____
	d)(...) Doutorado/ano: _____ Área: _____
	e)(...) Pós-doutorado/ano: _____ Área: _____
1.4	No exercício profissional docente A DISTANCIA, você atua:
	a) <input type="checkbox"/> no Tecnólogo b) <input type="checkbox"/> na Graduação
	c) <input type="checkbox"/> em cursos de Lato-Sensu d) <input type="checkbox"/> no mestrado
	e)(...) Outros- Quais? _____ _____

	e) <input type="checkbox"/> no Doutorado	f) <input type="checkbox"/> Outros. Quais?
1.5	Além da profissão docente, exerce ou exerceu outra atividade de Turismo?	
	a) <input type="checkbox"/> sim	b) <input type="checkbox"/> (...) não
	c) De _____ que tipo? _____	

<u>Parte II – CATEGORIAS A SEREM ESTUDADAS</u>		
2.1- CONCEPÇÕES DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA		
Ítem	Frase a ser analisada	Grau de importância
2.1.1	O professor é a fonte do conhecimento. Amaral (2012, p. 143); Gil (1997, p.25); Melo (2012, p. 34)	(1) (2) (3) (4) (5)
2.1.2	O bom docente em turismo é o que domina bem as técnicas. Barreto (2004, p.5).	(1) (2) (3) (4) (5)
2.1.3	Considerar que o professor deve aceitar o aluno como ele é e compreender os sentimentos que possui. Abordagem Humanista: Mizukami (1986, p.52); Rogers(1972, p.271)	(1) (2) (3) (4) (5)
2.1.4	Considerar o ato de ensinar como a oportunidade de criar as possibilidades para a construção do conhecimento. Masetto (2003, p.85)	(1) (2) (3) (4) (5)
2.1.5	Considerar que se o aluno não aprendeu, significa que o professor não ensinou. Vasconcelos (2000, p. 77); Freire (1996, p. 26);	(1) (2) (3) (4) (5)
2.2– MEDIAÇÃO		
Ítem	Frase a ser analisada	Grau de importância
2.2.1	Dar chance aos alunos para discordarem de seus pontos de vista; Giroux (1997, p.163); Freire (1996, p.135);	(1) (2) (3) (4) (5)
2.2.2	Escutar com atenção as intervenções dos alunos; Vasconcelos (2003, p. 63 e 67);	(1) (2) (3) (4) (5)
2.2.3	Ter senso de humor em sala de aula; Cunha (1999, p.72); Freire (1996, p. 80 e 160);	(1) (2) (3) (4) (5)
2.2.4	Criar um ambiente de respeito mútuo, considerar e aceitar as idéias uns dos outros, entre sí, professor e alunos, na sala de aula. Rogers (1972, p. 87); Zabalza (2004, p. 195). Masetto	(1) (2) (3) (4) (5)

	(2003, p.53)	
2.2.5	Dar <i>feedback</i> construtivo ou elogiar os alunos. Masetto (2003, p.53 e 150); Zabalza (2004, p.221)	(1) (2) (3) (4) (5)
2.3 – FORMAÇÃO PROFISSIONAL		
Ítem	Frase a ser analisada	Grau de importância
2.3.1	Ter qualificação para atuar na docência universitária, com formação específica. Masetto (2000, p. 19 e 20); Azzi (2002, p. 56) ; Balzan (1996, p.52).	(1) (2) (3) (4) (5)
2.3.2	Ter preocupação com o aperfeiçoamento pedagógico e a formação continuada. Alarcão (1998, p.106); Imbernón (2004, p. 45, 55, 69, 70, 72); Behrens (2000, p. 64); Fernandes (2000, p. 108);	(1) (2) (3) (4) (5)
2.3.3	Saber refletir sobre o significado do saber pedagógico. Azzi (2002, p.43); Pimenta (2005, p. 27).	(1) (2) (3) (4) (5)
2.3.4	Realizar cursos de formação específica para professores. Castanho (2007, p. 66); Behrens (2000, p. 66); Vasconcelos (2000, p. 86 e 87);	(1) (2) (3) (4) (5)
2.3.5	Saber valorizar a prática pedagógica como momento de construção de conhecimentos. Tardif (2002, p. 234); Fernandes (200, p. 110); Grillo (2000, p. 75);	(1) (2) (3) (4) (5)
2.4- SABERES DOCENTES		
Ítem	Frase a ser analisada	Grau de importância
2.4.1	Saber transmitir conhecimentos preocupando-se com a formação profissional do aluno. Masetto (2000, p.11); Goergen (2003, p. 103);	(1) (2) (3) (4) (5)
2.4.2	Saber estabelecer relações interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem. m; Tardif (2002, p. 241 e 242; Masetto (2000, p.14).	(1) (2) (3) (4) (5)
2.4.3	Saber refletir sobre temas teóricos e práticos do conteúdo de ensino. Arroyo (2000, p. 74); Azzi (2002, p.57); Gamboa (1996, p. 123 a 127).	(1) (2) (3) (4) (5)
2.4.4	Saber apresentar o conhecimento de forma didática. Foresti e Pereira (2000, p. 70).	(1) (2) (3) (4) (5)
2.4.5	Saber transformar as informações em conhecimento na vivência cotidiana. Pimenta (2005, p.21); Masetto (2000, p. 16); Cunha (2000, p. 29);	(1) (2) (3) (4) (5)

Parte III - QUESTÕES

Por favor, responda as questões a seguir, expressando a avaliação que você faz de sua formação e prática na docência universitária ON-LINE.

1- Em relação ao planejamento do seu trabalho na **EaD**, em que você tem maior **dificuldade**?

1.1– Justifique.

2 – Você avalia que o seu curso de graduação ou de pós-graduação, lhe proporcionou, de alguma forma, uma boa formação teórico-prática para atuar **na EaD**?

c. ☐ Sim b. ☐ Não

2.1 – Justifique.

3 - Complete as frases abaixo:

3.1 - Ser Professor Universitário On-line em cursos de Turismo a distância é...

3.2 - Para mim, o aluno aprendeu bem, via on-line, quando ele ...

Parte IV – COMENTÁRIOS- caso ache necessário

Esclarecimentos ao conselho de ética

A construção desse instrumento fundamenta-se tendo como referência os projetos de pesquisa aprovados pelo CEP/UFU de nº 043/11, 519/10 e 508/10.

Referência Categorias

A - Referencial teórico que fundamenta a construção das categorias a serem estudadas:
concepções de docência universitária, mediação, formação profissional e saberes docentes:

(2.1) CONCEPÇÃO DE DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA=====

AMARAL, A.L. Saberes e práticas no cotidiano da universidade: problemas e perspectivas. In: MELO, G. F.; NAVES, M.L.P. (orgs). **Didática e Docência Universitária**. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISBN: 978-85-7078-300-4.

BARRETTO, M.; TAMANINI, E.; SILVA, M. **Discutindo o ensino universitário de turismo**. Campinas: Papirus, 2004.

BERGER, Christa. Teoria da Comunicação: apontamentos de sala de aula. In: **Revista Tendências da Comunicação**. L&PM, Porto Alegre: 1998. ISSN 1519-7670.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. ISBN: 85-219-0243-3. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. ISBN: 85-219-0243-3. (p.26)

GIL, A. C. O professor universitário. In: GIL, A. C. **Metodologia do ensino superior**. São Paulo: Atlas, 1997. ISBN: 978-85-224-4392-5.

MASETTO, Marcos T. Técnicas para o desenvolvimento da aprendizagem em aula. In: MASETTO, Marcos T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003. ISBN: 85-323-0831-7.

MELO, G. F. Docência na universidade: em foco os formadores de professores. In: MELO, G. F.; NAVES, M.L.P. (orgs). **Didática e Docência Universitária**. Uberlândia: EDUFU, 2012. ISBN: 978-85-7078-300-4.

GONZALEZ, Saturnina Moreno; MOZO, Gracia Maria Luchena. Formación e-learning em la enseñanza superior del Derecho: experiencia en la Universidad de Castilla-La Mancha. In: **Redu: Revista de Docencia Universitaria**. Vol 12, n extraordinário, 2014. P. 293-318.

MIZUKAMI, M.G.N. **Ensino**: as abordagens do processo. São Paulo, EPU/EDUSP 1986.

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1972.(p.271)

(2.2) MEDIAÇÃO=====

ASUN, Rodrigo et al . El Desafío de Educar a Inícios del Siglo XXI: Demandas de los Estudiantes de Ciencias Sociales a la Docencia Universitaria. **Estud. pedagóg.**, Valdivia , v. 39, n. 1, 2013 . Disponible en <http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-07052013000100003&lng=es&nrm=iso>. accedido en 18 dic. 2014. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000100003>.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 1989. ISBN: 85-308-0081-8.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996. ISBN: 85-219-0243-3.

GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997. ISBN: 85-7307-301-2.

GUTIÉRREZ, F. **Educação como práxis política**. São Paulo: Summus, 1988. ISBN: 85-323-0337-4.

MASETTO, Marcos T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003. ISBN: 85-323-0831-7.

FRANCO, Maria Amelia Santoro. **Prática docente universitária e a construção coletiva de conhecimentos: possibilidades de transformações no processo ensino-aprendizagem**. São Paulo: USP, 2009.

GERALDI, C. M. G.; MESSIAIS, M. G. M.; GUERRA, M. D. S. Refletindo com Zeichner: um encontro orientado por preocupações políticas, teóricas e epistemológicas. In: GERALDI, C. M. G.; FIORENTINI, D.; PEREIRA, E. M. A. (Orgs.). **Cartografias do trabalho docente: professor(a)-pesquisador(a)**. 1. ed. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998. p. 237-276.

GALLEGO, Margarita R. Rodriguez e MARTÍNEZ, Antonia López. Entorno virtual de aprendizaje compartido en Educación Superior. In: **REDU: Revista de docência Universitária**. Vol. 11, n. 1, janeiro-abril de 2013. P. 411-428

MASETTO, Marcos T. Docência Universitária: repensando a aula. In: **I. TEODORO, A. II. VASCONCELOS, M. L. Ensinar e Aprender no Ensino Superior**. São Paulo: Editora Makenzie: Cortez, 2003. ISBN:85-87739-48-4.

ROGERS, C. R. **Liberdade para aprender**. Belo Horizonte: Interlivros, 1972.

VASCONCELOS, Maria Lúcia. Docência e autoridade no ensino superior: uma introdução ao debate. In: **I. TEODORO, A. II. VASCONCELOS, M. L. Ensinar e Aprender no Ensino Superior**. São Paulo: Editora Makenzie: Cortez, 2003. ISBN:85-87739-48-4.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Trad: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004. ISBN: 85-363-0214-3.

(2.3) FORMAÇÃO PROFISSIONAL=====

ALARCÃO, Isabel. Formação Continuada como instrumento de profissionalização docente. In: **Veiga, Ilma P. A. Caminhos da profissionalização do magistério**. Campinas, SP: Papirus, 1998. ISBN: 85-308-0497-X.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: **PIMENTA (ORG), Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente**. 4ed, São Paulo: Cortez, 2005. ISBN: 85-249-0711-8.

BALZAN, Newton Cesar. Discutindo o processo de socialização profissional. In: **REALI, Aline M de M: MIZUKAMI, M da G. N. Formação de Professores: tendências atuais**. São Carlos: EDUFSCAR, 1996. ISBN: 85-85173-17-3.

BEHRENS, Marilda Aparecida. A formação pedagógica e os desafios do mundo moderno. In: MASETTO, Marcos Tarciso (Orgs.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 2000. ISBN: 85-308-0509-7.

CASTANHO, Maria Eugênia. Pesquisa em Pedagogia Universitária. In: **CUNHA, Maria Isabel da. Reflexões e práticas em pedagogia universitária**. Campinas, SP: Papirus, 2007. ISBN: 978-85-0830-3.

FERNANDES, Cleoni, M, B. Formação do professor universitário: tarefa de quem? In: MASETTO, Marcos Tarciso (Orgs.). **Docência na Universidade**. Campinas, SP: Papirus, 2000. ISBN: 85-308-0509-7.

GRILLO, Marlene Corroero. O lugar da reflexão na construção do conhecimento profissional. In: **MOROSINI, Marília Costa. Professor do ensino superior: identidade, docência e formação. Brasília:** Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

IMBERNÓN, Francisco. **Formação Docente e profissional: formar-se para a mudança e a incerteza.** 4ed. São Paulo, Cortez, 2004. ISBN: 85-249-0764-9.

MASETTO, Marcos. Professor Universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos. **Docência na Universidade.** Campinas, SP: Papirus, 2000. ISBN: 85-308-0509-7.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: **PIMENTA (ORG), Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4ed, São Paulo: Cortez, 2005. ISBN: 85-249-0711-8.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. ISBN; 85-326-2668-8. (3ª EDIÇÃO);

VASCONCELOS, Maria, L, M, C. Contribuindo para a formação de professores universitários: relato de experiências. In: MASETTO, Marcos Tarciso (Orgs.). **Docência na Universidade.** Campinas, SP: Papirus, 2000. ISBN: 85-308-0509-7.

(2.4)	REFERÊNCIAS	—	SABERES
DOCENTES			

ARROYO, Miguel G. **Ofício de mestre: imagens e auto-imagens.** Petrópolis, RJ, Vozes, 2000. ISBN: 85-326-24-07-3.

AZZI, Sandra. Trabalho docente: autonomia didática e construção do saber pedagógico. In: **PIMENTA (ORG), Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4ed, São Paulo: Cortez, 2005. ISBN: 85-249-0711-8.

CUNHA, Maria Isabel da. Aportes Teóricos e Reflexões da prática: a emergente reconfiguração dos currículos universitários. In: MASETTO, Marcos Tarciso (Orgs.). **Docência na Universidade.** Campinas, SP: Papirus, 2000. ISBN: 85-308-0509-7.

FORESTINI, M, C, P, P; PEREIRA, M, L, T. A formação pedagógica cosntruída na área da saúde: excertos de uma prática interdisciplinar na pós graduação. In: MASETTO, Marcos Tarciso (Orgs.). **Docência na Universidade.** Campinas, SP: Papirus, 2000. ISBN: 85-308-0509-7.

GAMBOA, Silvio Sanchez. A contribuição da pesquisa na formação docente. In: **REALI, Aline M de M; MIZUKAMI, M da G. N. Formação de Professores: tendências atuais.** São Carlos: EDUFSCAR, 1996. ISBN: 85-85173-17-3.

MASETTO, Marcos. Professor Universitário: um profissional da educação na atividade docente. In: MASETTO, Marcos. **Docência na Universidade.** Campinas, SP: Papirus, 2000. ISBN: 85-308-0509-7.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de Professores: identidade e saberes da docência. In: **PIMENTA (ORG), Selma Garrido. Saberes pedagógicos e atividade docente.** 4ed, São Paulo: Cortez, 2005. ISBN: 85-249-0711-8.

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional.** Petrópolis, RJ: Vozes, 2002. ISBN; 85-326-2668-8. (3ª EDIÇÃO).

B – Outros Referenciais teóricos que fundamentam a construção do Instrumento de Pesquisa:

ALENCAR, Eunice M. L. Soriano e FLEITH, Denise de Sousa. Inventário de práticas docentes que favorecem a criatividade no ensino superior. **Psicologia: Reflexão e Crítica**, vol 17, n. 1. Porto Alegre, 2004 / ISBN 0102-7972.

CALIXTO, ALDECI CACIQUE Docência universitária online: dimensões didáticas da prática pedagógica. **Tese – Doutorado em Educação**. Orientação, Profa. Dra. Silvana Malusá Baraúna. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, UFU/MG, 2012.

BERNARDINO JÚNIOR, Roberto. Docência universitária: o cirurgião dentista no curso de Odontologia. **Tese – Doutorado em Educação**. Orientação, Profa. Dra. Silvana Malusá Baraúna. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, UFU/MG, 2011.

BELCHIOR, Patrícia de O. L. Docência universitária: o professor de educação física no curso de educação física. **Dissertação - Mestrado em Educação**. Orientação, Profa. Dra. Silvana Malusá Baraúna. Faculdade de Educação, Universidade Federal de Uberlândia, UFU/MG Uberlândia/MG, 2007.

MELO, Maria do Céu; SILVA, José Luis; GOMES, Álvaro e VIEIRA, Flávia. Concepções de pedagogia universitária – uma análise do questionário de avaliação do ensino ministrado na universidade do Minho. **Revista portuguesa de Educação**, 2000, 12(2), pp.125-156 - Universidade do Minho em Portugal/ ISBN 0871-9187.

- **Observações – Parte III: para as questões abertas:**

As questões abertas serão conduzidas com um roteiro prévio que tem a função de balizar o contato do pesquisador com o participante, no intuito de fortalecer as categorias de análise. A especificidade do procedimento retoma os itens da escala como foco de discussão, bem como busca a acentuação de novas informações sobre o objeto da pesquisa.

Uberlândia, 01 de novembro de 2012.

Profa. Dra. Silvana Malusá (PhD)

Orientadora

UFU/FACED/PPGED

Doutorado em Educação

Durcelina Ereni Pimenta Arruda

Aluna/orientanda

UFU/FACED/PPGED

Doutorado em Educação

APENDICE**Slides de apresentação da tese**

Universidade Federal de Uberlândia
Faculdade de Educação - Programa de Pós-Graduação em Educação -
Defesa de tese de doutorado
Linha De Pesquisa "Saberes e Práticas Educativas"

DOCÊNCIA ONLINE: ser professor em cursos de Turismo a distância

Orientadora:
Profa. PhD. Silvana Malusá
Orientanda:
Durcelina E. Pimenta Arruda

Na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.

Paulo Freire

1. Problemas e justificativas

- O Brasil carece de trabalhos que versem sobre a prática pedagógica de professores universitários que atuam na EaD.
- Há poucos professores formados especificamente para atuarem na EaD.
 - Carência de cursos de formação de professores universitários para atuarem na EaD no pequeno número de linhas de pesquisa em nível de Mestrado e Doutorado que objetivam formar profissionais nesta área.

Objetivos

- investigar, estudar e compreender quais os conhecimentos pedagógicos que os professores universitários, atuantes em cursos de Turismo a distância, possuem frente a sua prática docente no ensino superior.
- Sinalizar as interações que esses professores estabelecem entre si e com a organização de seu trabalho docente por meio das categorias de estudo: **concepções de docência universitária; mediação; formação profissional e saberes docentes.**

Referencial Teórico

• DOCÊNCIA UNIVERSITÁRIA

- A docência universitária, exige do professor domínio na área pedagógica. Esse é o ponto mais carente de nossos professores universitários, quando vamos falar em profissionalismo na docência. (MASETTO. p. 19)
- O papel do professor, não está mais centrado na racionalidade técnica, neste contexto torna-se de suma importância que o professor, seja também um pesquisador. (Vasconcelos: 2005)
- O conceito de docência passa a não se constituir apenas de um ato restrito de ministrar aulas, nesse novo contexto, passa a ser entendido na amplitude do trabalho pedagógico (LIBÂNEO: 2007 p. 23)

Referencial Teórico

• MEDIAÇÃO E TECNOLOGIAS

- Nos tornamos humanos devido à nossa capacidade de utilizar instrumentos simbólicos para complementar a nossa atividade cognitiva (Vygotsky 1998)
- A mediação se dá pela intervenção de objetos (materiais ou espirituais, instrumentos ou signos) na relação entre o sujeito e o objeto, e entre os sujeitos. (Núñez, 2009, p. 26)
- AVA oferecem condições para a interação (síncrona e assíncrona) permanente entre os seus usuários (Kenski, 2005, p. 76)
- Colaborar para que se aprenda a comunicar conhecimentos, seja por meios convencionais, ou de novas tecnologias. (Perez e Castillo, 1999, p. 10)

Referencial Teórico

• FORMAÇÃO PROFISSIONAL

- Quando o professor não tem nenhuma formação pedagógica. Sua ação docente, normalmente, reflete e reproduz a proposta dos professores que atuaram em sua formação. (BEHRENS: 2005, p.58)
- Se preocupa com o aperfeiçoamento pedagógico e a formação continuada. Imbernón (2004, p. 45)
- Procurar participar de cursos de formação específica para professores. Castanho (2007, p. 66)
- Ter qualificação para atuar na docência universitária, com formação específica. Masetto (2000, p. 19)

Referencial Teórico

• SABERES DOCENTES

- Saber estabelecer relações interdisciplinares no processo de ensino-aprendizagem (TARDIF, M. 2002. p.128).
- Saber transmitir conhecimentos preocupando-se com a formação profissional do aluno. (MASETTO, M. T. 2003).
- Saber refletir sobre o significado do saber pedagógico (PIMENTA, Selma G. 1997).
- Saber produzir saber turísticos, implica em conhecer em que condições eles foram produzidos. (MOESCH, M. 2002)

CAPÍTULO 1 - Formação de professores universitários no contexto do ensino superior em turismo

Discute-se os aspectos que envolvem:

- a formação do professor universitário
- o curso de turismo
- a formação do professor universitário em turismo
- a natureza do turismo, como área do conhecimento
- a formação do professor de turismo para uso e apropriação de tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC).

Os principais autores utilizados: ANSARAH (2002), BARRETO (1995), GATTI (2009), GAUTHIER (1998), MOESCH (2000), ZABALZA (2004), MASETTO (2000), VEIGA (2010), TIFFIN E HAJASINGHAM (2007), BELLONI (2010), KENSKI, 2005).

CAPÍTULO 2 - Docência, tecnologias, mediação e didática universitária: imbricações entre o presencial e a distância

Discorre acerca:

- da docência universitária na perspectiva didática,
- dos desafios da prática universitária contemporânea,
- do conceito de tecnologia no contexto da docência universitária,
- da mediação, tecnologias e EaD
- da educação superior a distância e a dimensão das políticas públicas em EaD.

Os principais autores utilizados: (Libâneo, 2008), (Barreto, 2003), (Belloni, 2010), (Canclini, 2003), (Hernandez, 2001), (Kenski, 2005), Masetto (2003), (Vieira Pinto, 2005), (Vygotsky, 1998) (Zabalza, 2004).

CAPÍTULO 3 – Percursos metodológicos

Discute-se os “percursos metodológicos” dessa Tese, ou seja:

- Local da pesquisa
- Sujeitos: 10 professores
- Instrumento: questionário com perguntas fechadas e abertas.
- Abordagem quanti-qualitativa e pesquisa exploratória
- Procedimento metodológico
 - Autorização para pesquisa
 - Docentes de dois cursos de licenciatura a distância
 - Criação do questionário com questões abertas e fechadas, no Google drive do gmail e disponibilizado via internet aos professores do curso de Turismo, primeira versão para teste.
 - Ajustes no questionário piloto e aplicação final.

Os principais autores utilizados: (Severino, 2007), (Becker, 1993), (Alves -Mazzotti, 1998).

CAPÍTULO 4 – Resultados e discussão

Dados gerais sobre os sujeitos pesquisados

- Faixa etária dos docentes a maioria entre 31 a 40 anos.
- Formação dos 10 docentes: doutores 7, mestres 2, graduado 1.
- Experiência na Educação a distância: todos possuem experiência na EaD.
- Atuação em cursos a distância: todos
- Atuação além da docência: sete dos 10 professores entrevistados, com a maior incidência é a consultoria na área de Turismo.

CAPÍTULO 4 – Resultados e discussão

Questões abertas: em relação ao planejamento do seu trabalho na EaD, em que você tem maior **dificuldade?**

- docentes 1 e 2 entende ser difícil conciliar as demandas institucionais e as dos alunos.
- docente 3 considera a distância dos alunos, pois isso dificulta o contato para troca de conhecimentos e a vivência universitária dos alunos
- docentes 4 e 7 identifica um problema que é comum aos professores da EaD: o número exagerado de alunos com os quais tem que lidar cotidianamente, aliado a uma falta de domínio docente da tecnologia
- docentes 8 e 9 indica que conciliar as atividades da EaD com o ensino presencial. É difícil dedicar às duas modalidades no horário de trabalho.
- docente 5 compreende que há insegurança nas regras e entende que há mudanças constantes na EaD e falta de procedimentos para quase tudo.
- docente 6 considera que a EaD permite “transpor aos alunos novas possibilidades de pensar determinadas temáticas, tendo em vista as distintas áreas do conhecimento e o foco dado ao curso”.
- docente 10 considera como dificuldades a produção de material didático e a correção de um grande volume de provas/avaliações.

CAPÍTULO 4 – Resultados e discussão

Questões abertas

- “Ser professor universitário on-line em cursos de Turismo a distância é:
- D1: Acreditar que novas formas de transmissão de um conhecimento contribuem para pensar as formas tradicionais dessa transmissão.
- D2: muito prazeroso e serve para melhorar a prática docente no ensino presencial, já que para o docente são práticas complementares.
- D3: um desafio, muitas vezes frustrante...
- D4: Maravilhoso tanto quanto no presencial.
- D5: Sacerdócio. Um desafio que não estimula e traz mais ônus que bônus. A única coisa que sustenta a docência no Turismo EaD é o pagamento de bolsas. A falta de comprometimento de alguns professores (sem que isso tenha consequências) desestimula a participação e compromisso do grupo.
- D6: Tentativas de transpor os limites ao acesso à educação de nível superior.
- D7: Maravilhoso e gratificante, pois sabemos que muitos alunos não teriam condições de estudar se não fosse dessa maneira.
- D8: um desafio diante do desconhecimento das diferenças entre as modalidades de ensino de ambas as partes, professores e alunos. Professores não se dedicam o suficiente e alunos entram na EaD sem o compromisso e disciplina que ela exige.
- D9: Um gostoso desafio.
- D10: Aprender sobre uma nova modalidade de ensino aprendizagem.

CAPÍTULO 4 – Resultados e discussão

Questões abertas

- Já para a segunda frase “para mim, o aluno aprendeu bem, on-line, quando ele...”, as respostas foram as seguintes:
- D1: Se interessa em dar continuidade ao processo de aquisição de conhecimentos.
- D2: demonstra através dos recursos tecnológicos disponíveis (plataformas virtuais etc) e das avaliações presenciais a relação entre o conteúdo aprendido e os desafios teóricos e práticos.
- D3: tirou nota máxima na prova (pouco né...)?
- D4: Faz um TCC e consegue se destacar no mercado de trabalho.
- D5: Quase impossível medir, ainda estamos aprendendo como avaliar a cognição do aluno on-line.
- D6: Consegue projetar autonomia reflexiva sobre e determinados temas.
- D7: Ele discute, questiona, participa e termina seu curso no tempo hábil.
- D8: Compreende que o EaD demanda mais dedicação que o presencial e cumpre com todas as atividades com disciplina.
- D9: de alguma forma mostra que aprendeu...
- D10: Aprendeu a utilizar as ferramentas de ensino (uso adequado e sistêmico da plataforma), fez as leituras indicadas e participou das atividades propostas pelo curso e pelos polos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As respostas demonstraram, uma reflexão que o professor faz sobre sua própria prática e a crítica que estabelece quanto ao modelo de EaD implantado na instituição, quanto: à sua carga de trabalho, as dificuldades tecnológicas, as singularidades do público, as limitações da modalidade, devido à distância entre professores e alunos, bem como o alto número de alunos matriculados.

A fala dos professores enuncia inúmeras questões que precisam ser problematizadas pelos sujeitos envolvidos com as políticas públicas em EaD.

Os professores dos cursos de licenciatura em Turismo se envolvem e constroem saberes específicos para a docência *on-line*. Entretanto, a falta de sistematização desses saberes talvez seja o grande dificultador no delineamento de uma concepção de docência *on-line*, uma vez que ela não envolve apenas tecnologias digitais de informação e comunicação, mas também as tecnologias analógicas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme pode ser percebido nas questões apresentadas, os professores, fazem reflexões sobre o seu fazer pedagógico, sobre a modalidade da EaD, sobre as dificuldades de ensinar e também de aprender, além de reconhecerem sua responsabilidade direta e indireta nesse processo.

Os dados são reveladores, pois mostram uma preocupação dos professores universitários com o campo do Turismo e a aprendizagem do aluno.

Isso demonstra que, apesar de os docentes não se dedicarem exclusivamente à docência, eles pensam nessa atividade frequentemente no exercício que desempenham de ensinar e aprender na Universidade.

ANEXO**Parecer CEP**

PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: DOCÊNCIA ONLINE: ser professor em cursos de Turismo a distância

Pesquisador: Silvana Malusá Baraúna

Área Temática:

Versão: 2

CAAE: 10292413.0.0000.5152

Instituição Proponente: Faculdade de Educação - UFU

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 386.810

Data da Relatoria: 05/07/2013

Apresentação do Projeto:

Conforme apresentado neste protocolo:

Este projeto objetiva investigar, estudar e compreender quais os conhecimentos pedagógicos que os professores universitários, atuantes em cursos de Turismo a distância, possuem frente a sua prática docente no ensino superior. Visa sinalizar as interações que esses professores estabelecem entre si e com a organização de seu trabalho docente através das categorias de estudo: concepções de docência universitária; mediação; formação profissional e saberes docentes. A questão que emerge neste problema é de que maneira esses professores tem desenvolvido seus processos de ensino, numa perspectiva que incorpore o conhecimento teórico e prático em uma modalidade a distância. A formação do turismólogo está ligada a uma série de tópicos de discussão e prática inter-relacionadas a aspectos como a análise e a delimitação das especificidades da formação em Turismo. Ao nos referirmos a esta especificidade estamos tentando compreender: Quem é o professor do curso de Turismo a distância? Sua formação superior se deu em qual área? Quais os saberes e práticas que ele incorporou para desempenhar as suas funções docentes na modalidade a distância? Essa pesquisa terá como sujeitos professores universitários de duas instituições federais de ensino superior que oferecem o curso de Licenciatura em Turismo na modalidade de Educação a distância, cujos professores sejam atuantes dos cursos de

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

Bairro: Santa Mônica

CEP: 38.408-144

UF: MG

Município: UBERLÂNDIA

Telefone: (34)3239-4131

Fax: (34)3239-4335

E-mail: cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 386.810

Turismo a distância.

Há um total de 60 (sessenta) professores atuantes nos cursos de Licenciatura em Turismo da UFRRJ e da UNIRIO. Para a realização da pesquisa será aplicado um formulário eletrônico a todos os professores do curso de Turismo a distância das duas instituições, com questões abertas e fechadas que permitam: caracterização dos professores (faixa etária, percurso profissional, experiência na EaD, formação); Caracterização das suas práticas pedagógicas, análise das especificidades da prática na EaD, processos de formação docente para atuar na modalidade de EaD. Espera-se com esta pesquisa compreender as práticas pedagógicas do professor de Turismo que atua na educação a distância. Além disso, pretendemos compreender como os saberes dos docentes são compreendidos na Educação a distância, bem como esses professores desenvolvem estratégias didáticas pedagógicas para atuar nesta modalidade de educação. Outro resultado esperado é ampliar os conhecimentos acerca da educação a distância nas instituições públicas.

Objetivo da Pesquisa:

"Investigar, estudar e compreender quais os conhecimentos pedagógicos que os professores universitários, atuantes em cursos de Turismo a distância, possuem frente a sua docência no ensino superior. Visa analisar as interações que esses professores estabelecem entre si e com a organização de seu trabalho docente através das categorias de estudo: concepções de docência universitária; mediação; formação profissional e saberes docentes."

Metodologia: "... a pesquisa será realizada exclusivamente por meio de aplicação de um instrumento questionário por meio da internet, cuja lista será obtida por meio das páginas dos cursos que possuem os contatos de email dos professores.

Critério de participação: "Participarão os professores atuantes dos dois cursos de Licenciatura em Turismo a distância da UFRRJ e da UNIRIO, em especificação de tempo de atuação."

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos: possível identificação do sujeito. "Porém, a equipe executora deverá se comprometer com o sigilo absoluto sobre a identidade do sujeito da pesquisa, não identificando de forma alguma em nenhuma hipótese."

Benefícios: consistem em compreender os processos de produção e de uso do material didático e suas implicações para a Educação a Distância, na medida em que eles referenciam outras experiências tanto dentro quanto fora dos espaços pesquisados e, também, permite equacionar melhor suas possibilidades e limitações na construção destes materiais."

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

Bairro: Santa Mônica

CEP: 38.408-144

UF: MG

Município: UBERLÂNDIA

Telefone: (34)3239-4131

Fax: (34)3239-4335

E-mail: cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 386.810

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Apresentação do Protocolo: Folha de Rosto está clara na cópia editada.

Currículo presente.

Financiamento próprio.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Termo de esclarecimento Livre e Esclarecido. É um termo de linguagem adequada, com inclusão dos aspectos e garantias do item IV I da Res. CNS 196/96.

Está previsto o orçamento financeiro da pesquisa, sendo o financiamento próprio.

Cronograma de execução: É adequado o cronograma em apreço, principalmente quanto à execução, depois da submissão do projeto ao CEP/UFU.

Recomendações:

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

O CEP/UFU entende que os pesquisadores atenderam a pendência solicitada no Parecer Consubstanciado No. 284.843, de 12 de abril de 2013, oportunidade em que se pede [A pesquisa (coleta de dados) não pode ser realizada por e-mail, sendo necessário a abertura de uma página na internet, para a coleta de dados e aplicação do TCLE. (ex. google docs). Isto pela segurança das informações dos sujeitos da pesquisa.]. Entende-se que eles reponderam da seguinte forma: [Para a realização da pesquisa será aplicado um formulário eletrônico (semelhante ao Google Docs ou compatível) a todos os professores do curso de Turismo a distância...]

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

Considerações Finais a critério do CEP:

Aprovado.

Observação:

1- Assim que a página web da pesquisa, seja ela no Google Docs ou outro, estiver pronta, encaminhar uma cópia para o CEP/UFU, via Plataforma Brasil.

2- nos próximos protocolos, no cronograma de trabalho do Formulário da Plataforma Brasil, inserir o período da coleta de dados.

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

Bairro: Santa Mônica

CEP: 38.408-144

UF: MG

Município: UBERLÂNDIA

Telefone: (34)3239-4131

Fax: (34)3239-4335

E-mail: cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 386.810

Data para entrega de Relatório Parcial ao CEP/UFU: março de 2014

Data para entrega de Relatório Final ao CEP/UFU: março de 2015

OBS.: O CEP/UFU LEMBRA QUE QUALQUER MUDANÇA NO PROTOCOLO DEVE SER INFORMADA IMEDIATAMENTE AO CEP PARA FINS DE ANÁLISE E APROVAÇÃO DA MESMA.

O CEP/UFU lembra que:

- a- segundo a Resolução 196/96, o pesquisador deverá arquivar por 5 anos o relatório da pesquisa e os Termos de Consentimento Livre e Esclarecido, assinados pelo sujeito de pesquisa.
- b- poderá, por escolha aleatória, visitar o pesquisador para conferência do relatório e documentação pertinente ao projeto.
- c- a aprovação do protocolo de pesquisa pelo CEP/UFU dá-se em decorrência do atendimento a Resolução 196/96/CNS, não implicando na qualidade científica do mesmo.

Orientações ao pesquisador :

¿ O sujeito da pesquisa tem a liberdade de recusar-se a participar ou de retirar seu consentimento em qualquer fase da pesquisa, sem penalização alguma e sem prejuízo ao seu cuidado (Res. CNS 196/96 - Item IV.1.f) e deve receber uma cópia do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, na íntegra, por ele assinado (Item IV.2.d).

¿ O pesquisador deve desenvolver a pesquisa conforme delineada no protocolo aprovado e descontinuar o estudo somente após análise das razões da descontinuidade pelo CEP que o aprovou (Res. CNS Item III.3.z), aguardando seu parecer, exceto quando perceber risco ou dano não previsto ao sujeito participante ou quando constatar a superioridade de regime oferecido a um dos grupos da pesquisa (Item V.3) que requeiram ação imediata.

¿ O CEP deve ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo (Res. CNS Item V.4). É papel de o pesquisador assegurar medidas imediatas adequadas frente a evento adverso grave ocorrido (mesmo que tenha sido em outro centro) e enviar notificação ao CEP e à Agência Nacional de Vigilância Sanitária ¿ ANVISA ¿ junto com seu posicionamento.

¿ Eventuais modificações ou emendas ao protocolo devem ser apresentadas ao CEP de forma clara e sucinta, identificando a parte do protocolo a ser modificada e suas justificativas. Em caso de projetos do Grupo I ou II apresentados anteriormente à ANVISA, o pesquisador ou patrocinador deve enviá-las também à mesma, junto com o parecer aprobatório do CEP, para serem juntadas ao

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica

Bairro: Santa Mônica

CEP: 38.408-144

UF: MG

Município: UBERLÂNDIA

Telefone: (34)3239-4131

Fax: (34)3239-4335

E-mail: cep@propp.ufu.br

Continuação do Parecer: 386.810

protocolo inicial (Res.251/97, item III.2.e). O prazo para entrega de relatório é de 120 dias após o término da execução prevista no cronograma do projeto, conforme norma.

UBERLANDIA, 06 de Setembro de 2013

Assinador por:
Sandra Terezinha de Farias Furtado
(Coordenador)

Endereço: Av. João Naves de Ávila 2121- Bloco "1A", sala 224 - Campus Sta. Mônica
Bairro: Santa Mônica **CEP:** 38.408-144
UF: MG **Município:** UBERLANDIA
Telefone: (34)3239-4131 **Fax:** (34)3239-4335 **E-mail:** cep@propp.ufu.br