

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA  
FACULDADE DE CIÊNCIAS HUMANAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E FORMAÇÃO DO  
TURISMÓLOGO NA DOCÊNCIA EM TURISMO: *uma viagem  
pela rota dos sentidos***

**PATRICIA ZACZUK BASSINELLO**

**PIRACICABA - SP  
2008**

**PRODUÇÃO DO CONHECIMENTO E FORMAÇÃO DO  
TURISMÓLOGO NA DOCÊNCIA EM TURISMO: *uma viagem  
pela rota dos sentidos***

**PATRICIA ZACZUK BASSINELLO**

**ORIENTADORA: PROF<sup>a</sup>. DR<sup>a</sup>. Maria Nazaré da Cruz**

**Dissertação apresentada à Banca  
Examinadora do Programa de Pós-  
Graduação em Educação da UNIMEP  
como exigência parcial para obtenção do  
título de Mestre em Educação.**

**PIRACICABA - SP  
2008**

## **BANCA EXAMINADORA**

**Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Maria Nazaré da Cruz (orientadora)**

**Prof. Dr. Luiz Gonzaga Godoi Trigo (USP-Leste)**

**Prof<sup>ª</sup> Dr<sup>ª</sup> Roseli Pacheco Schnetzler (UNIMEP)**

## AGRADECIMENTOS

A Deus pela minha existência e pela sua grandiosidade depositada em mim em forma de coragem.

Ao meu mentor espiritual pelas constantes intuições e a abençoada proteção.

Aos meus pais pelo exemplo de vida, amor incondicional e a esta oportunidade.

Aos meus irmãos, tios, primos e toda a minha família pelo apoio e a paciência nesse processo.

Ao meu companheiro Guilherme, pelo carinho, a compreensão e o incentivo em todos os momentos.

À minha orientadora Profa. Nazaré, pela confiança, o carinho, a orientação segura e serena, fundamentais nessa viagem.

À profa. Roseli, as valiosas contribuições e pelas ricas e transformadoras reflexões que me proporcionou na disciplina e nos encontros do núcleo de pesquisas.

Ao professor Trigo, pela atenção, as valiosas experiências e ricas contribuições que oportunizaram a evolução desse caminho.

À coordenação do PPGE e a todos os docentes pelo acolhimento, pelo exemplo de união profissional e por despertarem em mim um saber em Educação.

À toda equipe administrativa e dos “bastidores” do PPGE, em especial às nossas secretárias Elaine, Angelise e Dulce.

À coordenação e a todos os docentes partícipes dessa pesquisa, minha sincera gratidão pelo acolhimento e pelas entrevistas concedidas.

À Vilma, Ana Lúcia, Andréa, Marta Joly, amigas especiais com quem convivi nesse processo.

À Maria Elizabete, pelo apoio, as preces e a sincera amizade.

Ao querido amigo, Stefan Weltzer, pelas preciosas contribuições na “arte do turismo”.

Às minhas colegas de grupo de estudos (GEGE) pelas perfeitas, sábias e produtivas “prosas bakhtinianas” regadas de muito verde.

À professora e amiga Raquel pelas palavras de incentivo e pelas divertidas visitas a Pira.

A todos os colegas que, nesta ausência de citação, são lembrados pelo eterno apoio.

O presente trabalho teve o apoio da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior- CAPES – Brasil.

## ***Jardim da Infância***

*“Todo conhecimento começa com  
um sonho.  
O conhecimento nada mais é que a  
aventura pelo mar desconhecido,  
em busca da terra sonhada.  
Mas sonhar é coisa que não se ensina.  
Brotam das profundezas da terra.  
Como mestre só posso então  
lhe dizer uma coisa:  
conte-me seus sonhos para que  
Sonhemos juntos”*

***(Rubem Alves)***

## RESUMO

Nesta viagem, a preocupação se constituiu em compreender quais os sentidos atribuídos pelos docentes nas relações/articulações entre produção do conhecimento e formação do turismólogo.

Conduzida pelos princípios da abordagem histórico-cultural, que assume o social como constitutivo do desenvolvimento humano e da linguagem, que redireciona seu olhar nas práticas discursivas como práticas significativas em que são produzidos e reproduzidos os signos que constituem os indivíduos e que permite a apreensão dos sentidos que se configuram na circulação das idéias.

Um breve panorama histórico e evolutivo do turismo como atividade e como área de conhecimento é apresentado e uma rica discussão de como o ensino superior em Turismo e os processos de formação e desenvolvimento profissional docente do professor universitário foram se inserindo e se reconfigurando no cenário da concepção de educação universitária preponderante historicamente no país. Somado a isso, algumas questões essenciais do Turismo a partir do cenário atual também foram tecidas neste texto.

Como procedimento metodológico, ancorado na aplicação de entrevista semi-estruturada, foram entrevistados seis professores de um curso superior em Turismo, de uma instituição do interior do estado de São Paulo, que é uma das pioneiras e tradicionais no ensino superior em Turismo. A escolha dos docentes foi determinada a partir do que a própria pesquisa se propõe a responder logo, professores que tenham apresentado em seu percurso acadêmico algum tipo de produção científica no campo do Turismo, que tivessem repercussão no meio acadêmico e de relevância para a área. O roteiro de entrevista aborda questões relacionadas à docência em turismo, procurando se ater às relações desses professores com o turismo; como aproximam sua disciplina com a produção do conhecimento no campo de turismo e na formação do turismólogo; como eles têm visto esta produção e como ela vem sendo desenvolvida por eles; dentre outras.

Por fim, no processo de construção das análises, identificamos que no movimento dos discursos, os sentidos se mostraram em permanente construção, por vezes convergentes, por vezes ambíguos nas relações emergidas entre a produção do conhecimento e a formação do turismólogo, o que configura instabilidades e conseqüentemente, múltiplos cenários. Embora algumas iniciativas de rompimento com as abordagens positivistas estejam sendo desafios trabalhados por alguns docentes, essas marcas da formação são re-significadas por eles num processo de formação contínua e permanente.

Palavras-chave: produção do conhecimento, formação do turismólogo, docente do ensino superior, produção de sentidos.

## ABSTRACT

In this trip, the main concern was based on the comprehension of the senses attributed by professors to the relationships/articulations between the knowledge production and the Tourism professional formation.

It was conducted through the principles of the historical-cultural approach, which assumes both the social environment as the human development constitutive, and the language that redirect its focus on the discursive practices such as significant ones, where signs that constitute people are produced and reproduced. It also allows the apprehension of senses translated to the circulation of ideas.

A brief historic and evolutionary panorama of Tourism as activity and knowledge area was presented besides a rich discussion about how the college Tourism teaching method and the docent professional formation and development of the University professor were inserted and reconfigured at the conception scenery of the University education historically prevalent in the country. Besides that, some essential questions of Tourism formulated from the present situation were also worked on this text.

The methodology was anchored at the semi-structured interview application with six professors from Tourism superior course of an institution located at Sao Paulo State countryside, which is one of the pioneers and traditional superior Tourism teaching colleges. The docents' choice was determined from what research has been proponed to answer, it means, those professors who have presented in their academic historic, some kind of scientific production on Tourism field with repercussion at the scientific society and relevance to the area. The interview questionnaire contained questions related to Tourism teaching, being linked to the relationships between professors and Tourism; to the way they approximate their subject to the Tourism knowledge production and to the Tourism professional formation; to their concern about this knowledge production and its development and so on.

Finally, at the process of analyses, it was identified that in the movement of the speeches, the senses showed to be in constant building, sometimes convergent, and some other times ambiguous at the relationships emerged from the knowledge production and the Tourism professional formation, what configures instabilities and, consequently, multiple sceneries.

Although some initiative actions of breaking the positivist approaches, which go through the education models and the docent practices, are being the challenges worked by the professors, these characteristics of formation are re-meant by them through a continuous and permanent formation process.

Key-words: knowledge production, tourism professional formation, college professor, production of senses, University education.

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>8</b>
<b>CAPÍTULO I - O TURISMO NA HISTÓRIA .....</b>	<b>12</b>
1.1 COMO ATIVIDADE .....	12
1.2 COMO ÁREA DO CONHECIMENTO.....	15
1.3 ALGUMAS QUESTÕES ESSENCIAIS NO TURISMO .....	19
<b>CAPÍTULO II - ENSINO UNIVERSITÁRIO DE TURISMO NO BRASIL .....</b>	<b>28</b>
2.1 EVOLUÇÃO DOS CURSOS SUPERIORES DE TURISMO NO PAÍS.....	28
2.2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL NOS CURSOS DE TURISMO .....	48
2.3 O DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR – UMA TAREFA DE REFLEXÃO PARA O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO .....	52
<b>CAPÍTULO III - QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS .....</b>	<b>63</b>
3.1 PROBLEMA DA PESQUISA .....	63
3.2 REFERENCIAL TEÓRICO.....	63
3.3 PERCURSO METODOLÓGICO .....	67
3.4 SUJEITOS DA PESQUISA .....	68
<b>CAPÍTULO IV - AGRUPAMENTO E ANÁLISE DAS FALAS DOS SUJEITOS.....</b>	<b>72</b>
4.1 PERCORRENDO A TRILHA DE SENTIDOS.....	72
<b>CAPÍTULO V - UMA VIAGEM QUE PROVOCOU SENTIDOS – BREVES CONSIDERAÇÕES.....</b>	<b>90</b>
<b>REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....</b>	<b>94</b>
<b>ANEXO .....</b>	<b>101</b>



## INTRODUÇÃO

No início do trabalho, não é tanto a inteligência que procura, construindo fórmulas e definições, mas os olhos e as mãos, esforçando-se por captar a natureza real do objeto...  
(Mikhail Bakhtin)

*“Turismo é um Universo personalizado de megas e diminutas dimensões, onde o inovador busca realizar um pouco diante dessa infinitude, jamais vislumbra o fim da espiral especulativa de suas reflexões, e recomeça sempre uma nova viagem quando sente a transformação do Universo em seu próprio ser”.* (BENI, 2002, p.93).

Discutir o turismo tem se tornado uma preocupação mais freqüente entre os estudiosos na perspectiva de se pensar e questionar o campo com mais profundidade e com uma postura acadêmica mais séria e amadurecida.

Reconhecendo o seu avanço na história, seja como atividade, seja como área de conhecimento, mesmo ainda este último buscando um corpo de conceitos e categorias teóricas, o turismo, recheado de objetividade e subjetividade tem mobilizado inúmeras e diversificadas pesquisas que proporcionam novos e instigantes olhares que, reunidos e discutidos têm por pretensão justamente contribuir para novos rumos e ricos debates.

Esse trilhar do pensar, do questionar, do compreender, do julgar consubstanciam o desejo por esta pesquisa e pela efervescência que ela proporciona ao se enveredar por novos caminhos.

A começar pelo pulsar provocado na minha graduação em turismo: intensas leituras, diálogos e trocas com os professores e colegas de curso, viagens de estudo, intervalos de aulas repartidos pelos sabores do lanche e dos saberes, os *insights* suscitados nas rodas dos “bares”, os silêncios, o árduo e diário caminhar do reconhecer-se no mundo pessoal e profissional escolhido.

O jogo perene de momentos de instabilidade e estabilidade e, finalmente, um “sentir”, estar no caminho certo e profícuo da área, advindo da minha experiência e participação ativa em um projeto de extensão interdisciplinar, posteriormente premiado e reconhecido no meio acadêmico.

Foi um processo de descobertas e ambigüidades. De desesperanças e desencantos.

Mas afinal, por que o meu interesse em discutir o turismo a partir do olhar do professor?

Por reconhecê-lo como sujeito participante do centro das discussões científicas e quiçá mercadológicas neste campo. Professores e pesquisadores que estão compondo cursos de turismo e se constituindo neles, começando a apreender e a serem produtores de sentidos e significados nos discursos que transitam entre as teorias e as práticas que os constituem.

No decurso do movimento contínuo das subjetividades docente produzidas, reproduzidas e transformadas nos seus processos de formação tal qual divulgado pelas pesquisas neste campo; as tantas indagações, reflexões e discussões suscitadas nos encontros do núcleo de pesquisa com os colegas de mestrado, com professores e com minha orientadora, surgiu o desejo nesta pesquisa de nos aproximar do sujeito Professor em Turismo buscando reflexões acerca de qual tem sido o seu pensar/olhar para a área; que papel ele tem exercido como professor e formador dessa área; como tem se dado a articulação entre a produção do conhecimento em turismo e a formação do turismólogo por estes atores.

Como resultado dessa provocação colocamo-nos o seguinte questionamento:

*Quais os sentidos atribuídos pelos docentes às relações/articulações entre produção do conhecimento e formação do turismólogo?*

A partir dessa indagação trouxemos, no primeiro capítulo deste texto, uma discussão e apresentação breve acerca do panorama histórico e evolutivo que o turismo percorreu e percorre enquanto atividade e como área de conhecimento, discorrendo sobre os avanços, problemas e desafios tecidos por este campo de estudos e como têm sido produzidos e tratados dentro do setor empresarial e da academia. Trazemos também neste capítulo algumas discussões pertinentes ao Turismo a partir do cenário atual.

Para o segundo capítulo achamos relevante e necessário entender em que contexto histórico e político-social se deu a origem dos cursos superiores em Turismo no país, ressaltando que de 1971, quando da criação do primeiro curso, até o início do século XXI, sua evolução perpassou por quatro fases, marcadas por períodos de crescimento e estagnação da oferta de cursos no país. Tais fases são contextualizadas a partir de uma breve discussão de como o ensino superior em Turismo foi se inserindo e se reconfigurando na concepção de educação universitária preponderante historicamente no país, assim como uma compreensão de como a própria universidade brasileira vem se configurando e os riscos apontados de um novo tecnicismo no fazer docente, decorrente da redução dos saberes a competências, bem como suas conseqüências na atuação docente universitária e nos resultados do ensino, da pesquisa e do profissional aí formado. Em seguida, um caminho de desafios se constrói na

problematização do docente do ensino superior em turismo através de um levantamento teórico a respeito dos processos de formação e desenvolvimento profissional docente do professor universitário, como atualmente compreendidos pela literatura da área. Este estudo permitiu-nos compreender as relações e os conflitos que envolvem a formação do professor universitário; seu espaço institucional de trabalho nas suas diversas configurações, como universidades, centros universitários ou instituições isoladas de ensino superior; como essa formação tem sido determinada segundo modelos do conhecimento científico e suas insuficiências que se apresentam à sociedade globalizada; e, tendências atuais que propõem uma ruptura paradigmática dessa formação, atuando na contramão dos processos hegemônicos de regulação, como é o caso de modelos que propõem a prática profissional como centro da formação docente, renovando os fundamentos epistemológicos do ofício do professor. Ainda neste capítulo também foi tecida uma sucinta discussão sobre a formação profissional nos cursos superiores de turismo

No terceiro capítulo foi apresentada a questão que provocou esta investigação e os caminhos que percorremos para o desenvolvimento desta pesquisa orientados por uma abordagem qualitativa, que possibilita ao pesquisador interagir com os sujeitos e a problemática investigada, recolhendo indícios em seus dizeres dos sentidos que atribuem às articulações entre produção de conhecimento em turismo e formação do turismólogo. Tal movimento que se tece de recolher e compreender os sentidos atribuídos pelos docentes se dá ancorado pelos referenciais ligados à perspectiva histórico-cultural de Vigotski e enunciativo-discursiva de Bakhtin. Tais perspectivas são abordadas neste capítulo a partir da questão que permeia todo o texto. O campo empírico da pesquisa se desenvolve por meio da aplicação de uma entrevista semi-estruturada aos sujeitos escolhidos. Contamos, nessa pesquisa, com seis professores universitários de um curso superior em Turismo, de uma instituição privada do interior do estado de São Paulo, que é uma das pioneiras e tradicionais no ensino superior em Turismo. A escolha dos docentes foi determinada a partir do que a própria pesquisa se propõe a responder logo, professores que tenham apresentado em seu percurso acadêmico algum tipo de produção científica no campo do Turismo e que tivessem repercussão no meio acadêmico e de relevância para a área.

Para o quarto capítulo trazemos o agrupamento de algumas falas dos docentes que, aliado à interlocução com a revisão bibliográfica da área em questão juntamente com a literatura do ensino e da docência universitária e, à luz do referencial teórico adotado, permitiu-nos uma aproximação delas, organizadas em dois eixos temáticos propostos, referentes ao que ensinam e ao que pesquisam e à formação do turismólogo. A partir desse

grupo fomos tecendo, nos discursos enunciados, um caminho que busca sentir como os professores estão pensando a área de turismo, as marcas da formação e o que representa para eles a formação de um turismólogo.

Com toda simplicidade, penso que esta pesquisa pode contribuir para com todos aqueles que compartilham de meus anseios e minhas preocupações em relação ao amadurecimento científico do turismo, pois poderá servir de estímulo a novos estudos e novas pesquisas. Penso também nesta pesquisa como uma contribuição exploratória para discussões sobre formação dos professores que atuam no ensino superior em turismo.

## CAPÍTULO I - O TURISMO NA HISTÓRIA

### 1.1 COMO ATIVIDADE

Conforme Barreto (1995), o conceito turismo surge no século XVII na Inglaterra, referido a um tipo especial de viagem. A palavra *tour* é de origem francesa, como muitas palavras do inglês moderno que definem conceitos ligados à riqueza e à classe privilegiada. Isso aconteceu porque, durante o tempo em que a Inglaterra esteve ocupada pelos franceses, a corte passou a falar francês, e o inglês escrito quase desapareceu. A palavra *tour* quer dizer *volta* e tem seu equivalente no inglês *turn*, e no latim *tornare*.

O pesquisador suíço Arthur Haulot acredita que a origem da palavra está no hebraico *Tur*, que aparece na Bíblia com o significado de viagem de reconhecimento (*Id, Ibid*).

O fenômeno turístico está relacionado com as viagens, com a visita a um local diverso do da residência das pessoas. A história das viagens confunde-se com a própria história da humanidade, pois os deslocamentos sempre acompanharam o desenvolvimento humano.

Porém, é apenas a partir de meados do século XIX que ocorrem o surgimento, o desenvolvimento e a consolidação do turismo propriamente dito. É o período que alguns estudiosos denominam de turismo moderno e/ou turismo organizado, pois foi nele que houve a implantação e o desenvolvimento da atividade turística com um grande negócio, sempre ligada ao modo de produção e ao desenvolvimento tecnológico. Segundo Rejowski (2002), esse desenvolvimento se deu por inúmeros fatores, dentre os quais se destacaram as transformações econômicas e sociais, as novas tecnologias, o desenvolvimento dos transportes e das comunicações. Disso resultaram mudanças envolvendo novos hábitos de viagens, novos tipos de viajantes, o florescimento e a diversificação das empresas turísticas, e a organização das viagens – os pacotes turísticos. Logo, em um curto espaço de tempo, o turismo consolidou-se como uma das principais atividades econômicas no mundo ocidental.

O marco do turismo moderno se deu após o advento da Revolução Industrial. Conforme Dias (2005), foi com a invenção do trem e das ferrovias que se deu um formidável aumento de pessoas viajando, de forma confortável e segura. E foi utilizando esse meio de transporte que, na Inglaterra, Thomas Cook praticamente iniciou a época moderna do turismo, organizando uma viagem com um pacote de serviços incluídos, como transporte, acomodação

e atividades no local de destino, procedimento que passou a ser copiado em todo o mundo e que persiste até hoje.

No século XX, o fluxo do turismo esteve entremeado por períodos de crise e recessão no advento entre Guerras, ficando praticamente paralisado por cinco anos. E, por volta de 1950, houve o “boom turístico” ou explosão do turismo, provocando a sua massificação relacionado principalmente à prosperidade econômica e ao desenvolvimento de destinos e atrações, num ambiente de grandes transformações políticas, econômicas, sociais e culturais. As maiores taxas anuais de crescimento do turismo foram registradas no período de 1950 a 1973 concentrando-se nos países desenvolvidos. Vale ressaltar que nessa etapa, o turismo se consolidou como “indústria”, ou seja, um conjunto de empresas de diversos itens que se guiam por um código conceitual e operacional em que predominam os princípios de uniformização, centralização e maximização do “produto”.

Segundo Rejowsky e Solha (2002), os últimos decênios do século XX, de 1974 a 2000, mostram a verdadeira complexidade e abrangência do turismo num mundo em constante mutação, onde tudo é questionado, inovado, criado e reformatado. Cenários de sustentabilidade e globalização são desafios constantes que levam à importância do planejamento, da gestão estratégica, da formação e capacitação de recursos humanos de qualidade e ao desenvolvimento de pesquisas e estudos científicos. Conforme as autoras, com cerca de 150 anos de existência espera-se que o turismo se comporte com mais conhecimento, responsabilidade e habilidade, perdurando no tempo e redirecionando o seu ciclo de desenvolvimento com equilíbrio.

Já a evolução das viagens no Brasil ocorreu lentamente e foi acompanhando as mudanças vividas pelos países desenvolvidos. Começa com o seu próprio descobrimento, com as primeiras expedições marítimas que chegaram com a corte portuguesa, com os navegadores espanhóis, holandeses e ingleses que exploraram as costas brasileiras.

A partir de meados do século XX, efetivamente no final da década de 1950, a atividade turística começou a se desenvolver quando do surgimento e da consolidação da classe média, como resultado das mudanças estruturais ocorridas na produção e o impulso dado à indústria nos anos de guerra, além da criação de um mercado para bens de consumo. Além disso, verificou-se a ampliação e melhoria da infra-estrutura de transporte e turística até a organização da atividade por associações e a elaboração de políticas.

Mas foi na década de 1970 que os fluxos turísticos tiveram um crescimento intenso assumindo proporções mundiais. Conforme Solha (*ibidem*, p.134),

Nesse período o Brasil vivia a década do “milagre econômico”, com muitos investimentos estrangeiros, com baixa inflação, a classe média e os empresários eufóricos com as perspectivas otimistas em relações aos negócios e à economia. Mas vivia-se também tempos de repressão, censura e violência, características da linha dura do regime militar. (SOLHA, 2002, p.134)

Nesse cenário, o turismo aparecia como a atividade econômica do futuro, responsável pelo desenvolvimento do país. O setor privado expandiu e consolidou as suas associações. O setor público, embora bastante incipiente ao desenvolvimento do turismo no país, estimula a organização da atividade mediante, primeiramente, incentivos à hotelaria. Houve um incremento nos negócios turísticos e a abertura de um novo mercado de trabalho. A vinda das cadeias hoteleiras internacionais foi responsável por grande parte dessas transformações, realizando vultosos investimentos e trazendo os mais modernos sistemas de gestão hoteleira, demonstrando o profissionalismo desejável para o setor. Observa-se também a implantação dos primeiros megaprojetos turísticos no Nordeste, influenciados pelas experiências européias da década de 1960. Com isso, criou-se espaço para implantação de formação superior na área, surgindo então os primeiros cursos superiores de turismo, concentrados na cidade de São Paulo e oferecidos por instituições de ensino privadas.

A expectativa de um mercado de trabalho promissor da década de 1970 restringia-se ao trinômio agências de viagens-hotelaria-transportes, que dependia da expansão e consolidação desse mercado, o que acabou não ocorrendo. No entanto, essa década foi bastante produtiva no que diz respeito às discussões sobre o assunto, iniciando-se aí os primeiros eventos científicos na área, que discutiam a realidade turística brasileira, o mercado de trabalho e as necessidades do setor, encabeçados pelo Contur - Congresso Brasileiro de Turismo -, o primeiro promovido pela Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo, continua Solha (2002, *apud* REJOWSKI, 1996).

Na década de 1990, com o avanço da tecnologia no mundo e o Brasil com muitas mudanças na política, um novo governo e com ele novos planos de estabilização econômica. Houve um período de retomada do crescimento do mercado interno aos grandes investimentos em vários e diferentes setores e da descoberta de novos segmentos de mercado.

A partir desse momento e neste início do século XXI, o turismo enquanto atividade vai se consolidando, atingindo amplamente as camadas médias urbanas de todo o mundo e

também ganhando novos espaços com um turismo “deselitizado” e de massa<sup>1</sup> em que novas camadas sociais surgem e são incorporadas com novos direitos, entre estes a necessidade de viajar como parte integrante de um novo estilo de vida.

Esses inúmeros desdobramentos da atividade turística observados nesta perspectiva histórica demonstram um impulso e um crescimento acelerado. E para o desenvolvimento e a diversificação dos empreendimentos e serviços turísticos, tornou-se cada vez mais necessária a formação e capacitação de recursos humanos para atuar em todos os níveis, desde o operacional, a gerência de negócios turísticos até a esfera acadêmica. Desta forma, verifica-se o surgimento seguido de uma “explosão” de cursos superiores de turismo, hotelaria, turismo e hotelaria, gastronomia e lazer e eventos.

## 1.2 COMO ÁREA DO CONHECIMENTO

Repensar o turismo como um campo específico do saber é uma tarefa recente. Os estudos científicos do turismo começaram há poucas décadas, antes de 1950, como pudemos observar, houve somente estudos econômicos. Para tanto, muitos esforços estão se direcionando para propiciar avanços e novos caminhos na construção de uma *epistemologia* que se propusesse a explicar as bases do fenômeno turístico por meio de uma teoria que articulasse as suas várias faces.

Segundo Gastal (2004), no turismo há polêmicas - “reservas de mercado” acadêmico – ora o turismo insere-se na Comunicação, ora na Geografia, ora na Administração, ora na Antropologia – pela complexidade inerente ao tema. Em suas palavras,

o turismo é um fenômeno que se organiza de fato no século XX, quando os deslocamentos são organizados maciçamente na forma de produtos colocados no mercado como produtos a ser comercializados. Esta etapa será, primeiro, registrada por *cronistas*, autores cujos textos atendem a um imaginário romântico que coloca o turismo como sinônimo de prazer e liberdade, responsável pela fraternidade e a paz entre os povos; e por estatísticos, pesquisadores a serviço do *trade* e seus órgãos de classe, alinhando-se a um imaginário que vê o turismo como indústria com a possibilidade de promover a distribuição de riqueza e carrear fundos para localidades desprivilegiadas por outros aportes econômicos, bastando para isso apenas um “marketing” eficiente. A teorização para além do marketing de localidades – quantificados – será disseminada nos anos de 1990, quando

---

<sup>1</sup> Turismo de massa pode ser compreendido conforme Dias (2005), como uma excursão organizada ou um pacote turístico que permite que um grande número de pessoas tenha acesso às viagens de lazer com um pacote de serviços incluídos e com um preço mais acessível.



vários núcleos universitários passam a olhar o fenômeno nas suas implicações também socioculturais e, como tal, objeto de reflexão acadêmica e pesquisa qualitativa. (GASTAL, 2004, p. 134).

A variedade de conceitos na área é tão extensa que, pelo levantamento das definições ao longo dos estudos acadêmicos do turismo, podemos encontrar três principais tendências, segundo Beni (1998) que são definições econômicas, técnicas e holísticas. O autor reconhece que o fenômeno turístico é complexo e é praticamente impossível expressá-lo corretamente; por isso, seu conhecimento é construído dentro das diferentes áreas de estudo e correntes de pensamento.

Pela natureza e diversidade do próprio setor, Panosso Netto (2005) ressalta que o turismo ainda se constitui em um campo de estudos de outras ciências, que não apresenta método de pesquisa nem objeto definidos, pois não possui corpo teórico conceitual que lhe permita ascender ao *status* de disciplina (ciência), com método de investigação e objeto de pesquisa próprios. Isso origina um círculo vicioso com uma visão fragmentada e compartimentada do fenômeno que, reproduzida nas escolas e universidades, serve apenas para reciclar as suas dificuldades de compreensão integral.

O que é o turismo? Como se produz conhecimento na área do turismo? Quais são as bases nas quais se fundamenta o conhecimento em turismo?

Com o intuito de avançar nessa discussão e de superar aspectos fragmentados do conhecimento em turismo, o autor desenvolveu em sua pesquisa de doutorado (PANOSSO NETTO, 2005) um estudo epistemológico do turismo, por meio da fenomenologia, para tentar compreender melhor a construção do conhecimento na área do turismo, trazendo para o alcance de estudiosos, pesquisadores e alunos a base histórica e o atual estado das teorias de turismo, o que proporcionou a compreensão da posição dos principais autores internacionais e nacionais no que se refere ao tema Epistemologia Aplicada ao Turismo.

O objetivo aqui não será esmiuçar e compreender cada abordagem de se estudar e entender o turismo no contexto contemporâneo; apenas destacar o atual cenário das teorias de turismo, propiciando uma visão geral dos estudos na área e de seus respectivos avanços. Nem mesmo tentar definir com precisão o termo *turismo*, porque tem significados diferentes para povos diferentes.

Panosso Netto (*ibidem*, p. 45) identifica três fases a partir da teoria dos paradigmas de Tomas S. Kuhn, caracterizada por grupos de autores que procuram explicar teoricamente o turismo, sendo elas: fase Pré-paradigmática; fase paradigma – Sistema de Turismo e a fase das Novas Abordagens.

O processo de preocupação em entender e explicar o fenômeno turístico perpassa pela proposta de um estudo funcionalista do turismo de Fuster (1971), tentando fazer o elo entre teoria e técnica do turismo através da sua sistematização das principais correntes e autores de turismo da época; autores como Centeno (1992, apud MOESCH, 2002.p.24), que sugere a fenomenologia para o estudo do turismo; como Leiper (1979) e Beni (2001), que oferecem uma abordagem estruturalista calcada nos fundamentos da Teoria Geral de Sistemas (paradigma atual e mais utilizado para os estudos turísticos); Krippendorf (2001) vê o turismo não apenas pelas características de um sistema em si, mas como um sistema que está envolto nas questões cotidianas em que o humano está inserido; Molina (2003), que denomina a compreensão do fenômeno como pós-turismo a partir de sua análise nos avanços tecnológicos; Trigo (1998), pela abordagem da pós-modernidade; Jafari e Ritchie (1981), que oferecem uma análise do estudo do turismo através de uma abordagem interdisciplinar, Tribe (1997) que, apesar de considerar o modelo interdisciplinar, avança afirmando que os estudos turísticos não constituem uma disciplina, mas dois campos de estudo em que as diferentes abordagens do fenômeno são complementares e; algumas discussões preliminares acerca da abordagem transdisciplinar, como apresentadas por Dencker (1998) e Trigo (1998) no que concerne à produção do saber turístico como campo de construção de conhecimento cuja abordagem tem como ponto de partida um desafio ou problema e, o processo de solução desse desafio, auxiliado por diversos campos de conhecimento, procura chegar a uma solução ou resolução viável.

Amplas platéias têm sido mobilizadas, deixando de lado os temas até então tradicionais, como por exemplo, tendências de mercado, estatísticas de crescimento, destinos em alta e os em baixa, para serem aos poucos substituídos por instigantes questionamentos que buscam investigar para entender e, assim, melhor planejar, gerir, pesquisar e ensinar esse fenômeno complexo, denominado turismo.

Ao se tratar da produção do conhecimento científico em turismo e sua disseminação, observamos que no Brasil, desde o aumento vertiginoso dos cursos superiores nessa área a partir de 1994, a quantidade de obras e pesquisas produzidas no país cresceu de forma desproporcional.

No caso do turismo internacional, mesmo sabendo que os primeiros estudos que envolveram a temática “turismo” surgiram no início da década de 1870, na Europa, com enfoque nas áreas de geografia e economia, Leal (2005) ressalta que o primeiro livro na íntegra que tratava do assunto, nos Estados Unidos, foi publicado em 1972, mesmo ano de lançamento do primeiro periódico da área naquele país, *Journal of Travel Research*. Embora

os dois tipos de publicações tenham tido início no mesmo ano, a proliferação de livros se deu de forma muito mais rápida que a dos periódicos, que só atingiram seu patamar na última década.

No Brasil, por décadas, os cursos de turismo se utilizaram da bibliografia internacional – em especial a língua espanhola. Apenas recentemente, nos últimos 15 anos, o mercado editorial se deu conta da demanda pelos mais de 700 cursos de turismo no país. Quanto à publicação em forma de livros, Panosso Netto (2007) analisa em seus estudos<sup>2</sup>, que por volta de 27 editoras publicaram livros que abordam sob uma perspectiva teórica, técnica e científica, aspectos do turismo. Basicamente são livros que se fundamentam em outras ciências, campos ou teorias do conhecimento humano, tais como sociologia, antropologia, filosofia, teoria de sistemas, urbanismo, administração, economia, estatística, técnicas e métodos de planejamento, entre outros. Já quanto à publicação de periódicos nacionais, duas décadas se passaram entre a criação do primeiro curso superior em turismo (1971) e o lançamento da primeira revista especializada (1990). Temos hoje uma amostra de nove periódicos classificados de Turismo e Hospitalidade.

Tivemos uma evolução no mercado editorial de turismo no Brasil, mas vale ressaltar que 75% dos livros da área não passaram da 1ª edição. Inúmeros fatores podem inviabilizar a circulação e a comercialização dos livros, mas acreditamos que dentre eles muitos são de má qualidade, confiando na hipótese de que os melhores e mais significativos títulos são os que têm o número de edições mais elevado e, por estarmos inseridos em uma cultura de poucos leitores.

Quanto à produção acadêmica, considerado-se apenas produções advinhas de programas de pós-graduação com denominações em turismo, que hoje totalizam oito mestrados e um doutorado<sup>3</sup> no país, com diversificadas linhas de pesquisa, dentre algumas: cultura, administração, meio ambiente, planejamento e gestão, hotelaria, lazer, hospitalidade Rejowski (2008), através de um levantamento preliminar<sup>4</sup>, constatou que no período de 1990 a 2007, no Brasil, foram produzidos por volta de 454 dissertações de mestrado e 143 teses de doutorado. Só na USP, nesse período, das 190 dissertações e teses, 133 delas provinham da ECA<sup>5</sup>.

---

<sup>2</sup> Ler PANOSSO NETTO, Alexandre. **Análise da produção bibliográfica de Turismo do Brasil – 1990-2007**. Artigo apresentado no IV Seminário da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Turismo UAM– 27 a 28 de agosto de 2007. Disponível em: <<http://www.anptur.org.br>>

<sup>3</sup> Doutorado em Administração e Turismo – oferecido desde 2001 pela UNIVALI. De 1993 a 2003 a USP oferecia programa de mestrado e doutorado em Turismo e Lazer, como linha de pesquisa na área de Relações Públicas, Propaganda e Turismo do curso de Ciências da Comunicação.

<sup>4</sup> Dados preliminares da produção científica no Brasil. Palestra proferida por Miriam Rejowski no I EIGTUR – Encontro Internacional de Gestão do Turismo – 25 a 28 de março de 2008 – Ouro Preto/MG.

<sup>5</sup> Escola de Comunicação e Artes.

Apesar dessa importante expansão no campo dos estudos e das pesquisas em turismo, tanto no âmbito dos órgãos oficiais, como no dos setores produtivo e da academia, ainda é bastante recente esse movimento e pode significar mudanças significativas no próprio ensino do turismo que, por décadas, tem sido marcado por uma visão econômica e operacional da área, que, por sua vez, acaba por refletir também diretamente no papel e no cotidiano acadêmico e profissional do docente.

### **1.3 ALGUMAS QUESTÕES ESSENCIAIS NO TURISMO**

Esse movimento de amadurecimento como área acadêmica vem resultando em questões que problematizam as relações dessa área não só com o ensino superior como também com todo o setor do turismo, intensificando e aprofundando a perspectiva do setor e, enriquecendo o debate sobre sua qualidade e competitividade, sem deixar de lado as questões nele envolvidas, como a cidadania, o meio ambiente e a inclusão social, que serão contemplados nesta discussão.

O turismo nasceu e se desenvolveu com o capitalismo. A cada avanço capitalista, há um avanço no turismo. Alguns desses avanços que ajudaram a fortalecer o turismo foram as pesquisas tecnológicas, novos recursos de engenharia e arquitetura e a existência de um parque industrial informatizado e dotado de avanços cibernéticos.

O turismo é um dos fenômenos do momento contemporâneo que melhor obedece à definição de sistemas complexos, integrados e incertos. Por ser uma atividade do setor terciário (serviços), típica das sociedades pós-industriais<sup>6</sup> sofreu e ainda sofre com todas as crises ao longo da história. Guerras, instabilidades sociopolíticas, desastres naturais ou provocados, crises econômicas, violência humana e conflitos em geral abalam seriamente o fluxo turístico.

O setor de viagens e turismo é um dos mais significativos da economia global, portanto é importante como construtor de uma nova ordem internacional, seja no âmbito exclusivamente econômico, seja nos âmbitos cultural, político e social.

---

<sup>6</sup> Conforme Trigo (1996), sociedades pós-industriais podem ser definidas como formações características dos países desenvolvidos que, a partir da década de 1950, desenvolveram uma alta tecnologia. Esses países possuem uma economia marcada pelo crescimento do setor terciário e a indústria altamente informatizada.

Uma série de fenômenos de caráter social, econômico e comunicacional está acontecendo em âmbito mundial. A transformação da economia dirigida, diante de contextos mais amplos, a transnacionalização dos meios de comunicação e das redes empresariais, as novas funções exigidas da administração pública e a proliferação de novos produtos e serviços no mercado globalizado, tudo isso está impondo um cenário em constante transformação, impactando os sistemas tradicionais de gestão e exigindo a busca de novas ações estruturais e operacionais.

Trigo (2005) ressalta que desde as décadas de 1980 e 1990, o desenvolvimento de novas tecnologias em eletrônica, direcionadas à informática e telecomunicações, vêm sistematicamente alterando o modo pelo qual as pessoas processam a informação e geram o conhecimento (produção, estocagem, distribuição, análise e recombinação de informações). Os campos da cultura, educação, economia, comunicações, turismo, esportes, arquitetura, transportes, saúde e entretenimento foram reestruturados e ampliados, já que estão inseridos na complexidade da globalização e no âmbito das sociedades pós-industriais.

A nova ordem internacional, as novas tecnologias, a valorização do conceito de prazer e de tempo livre representam novas possibilidades e valores. A situação privilegiada da informação, seja nos meios de comunicação de massa, na educação ou na cultura, aliada a essa nova realidade social, representam influências inéditas no turismo internacional. (TRIGO, 1996, p. 14).

É preciso destacar que o momento presente não é mais uma seqüência temporal linear. Houve, no mundo todo, um corte institucional e social para a adaptação a um novo tempo de mudança desafiante: o da globalização, o da totalidade, e agora também o da ascensão do local como reação positiva ao global.

Por força do processo de globalização, a realidade mundial, tanto nos países desenvolvidos quanto nos emergentes, estava se tornando cambiante pela rápida evolução da tecnologia e dos meios de comunicação. Esta se pôs a questionar as estruturas estabelecidas e os seus valores éticos; a transformar o comportamento das novas gerações a tal ponto que estas estariam demonstrando dificuldades de escolha e fixação psicológica e social em padrões determinados, e a motivar como nunca as viagens.

Segundo Molina (2004), o modernismo trouxe uma grande transformação nos estilos de vida e de consumo. Surgiu com ele, a partir dos anos 1920, o consumo de massa e a revalorização do tempo livre como resposta aos valores puritanos vinculados ao trabalho, que prevaleciam até então, e que consideravam o *ócio*, na visão negativa (“a mãe de todos os

vícios”), como a origem de muitos problemas sociais e individuais. No marco da modernidade o tempo livre adquire maior relevância e, com o passar dos anos, vai se colocando em um papel de crescente importância para o turismo.

Com a pós-modernidade, vieram as discontinuidades do entorno e, conseqüentemente, a mudança, a transformação e o estilo dinâmico, atributos que passaram a ser estruturais da cultura e da sociedade em geral e que, portanto, tiveram um impacto muito particular no turismo. A globalização trouxe consigo a ampliação do comércio, da circulação de bens e serviços e, também, o que resulta sumamente importante para se entender a fase na qual se encontra o turismo, isto é, num momento que tem como particularidade repelir rigores e a uniformidade para reconhecer a mobilidade, a mudança e o aprofundamento dos esforços para buscar o único.

A globalização é a contínua integração da economia mundial, com liberdade de atuação e ampla abertura da economia, levando não somente à abertura para a tecnologia e para o conhecimento, mas também leva ao aumento das desigualdades entre países e regiões, às disparidades internacionais e inter-regionais. Beni (2003) avalia que, nesse processo, destacam-se as regiões com sistema produtivo articulado e com elevados níveis de competitividade nos mercados globais. Ela exige intensidade de conhecimento e tecnologia com impacto sobre o papel dos pólos e dos aglomerados produtivos.

Para Trigo e Machado (2008), a compreensão mais ampla e profunda da realidade deve ser embasada pela compreensão das estruturas ou dos paradigmas que formam o arcabouço teórico de toda tentativa de interpretação da realidade. *“É preciso identificar as características estruturais dos vários discursos existentes, para assim, buscar alguma referência para navegar na chamada “nova (des) ordem internacional” que está sendo (des) construída”*.

Tal posição é de extrema relevância para os acadêmicos, os governos, a iniciativa privada e o terceiro setor, pois permite, no caso do setor de turismo, ser bem compreendido e discutido ao lado de outros tópicos sociais recentes e significativos, como é o caso da ética, das liberdades democráticas e do pluralismo cultural, para evitar que se perca o parâmetro razoável da discussão e, em nome de uma pretensa confusão conceitual, da subjetividade extrema e do relativismo, se impossibilite a produção de conhecimento científico e filosófico como também o exercício do planejamento, da gestão e da operação da atividade.

A nova consciência global sobre meio ambiente, direitos humanos, justiça social e multiculturalismo tem evitado grosserias como os estereótipos preconceituosos, não mais como curiosidades ou perversões, mas como grupos normais que têm direito a um estilo de

vida diferente e de acordo com a sua opção ou condição humana. Esses novos valores éticos e morais perpassam o mundo do entretenimento e é preciso que exista uma discussão para evitar justamente a exclusão de pessoas ou a reprodução de modelos nefastos ou simplesmente retrógrados do ponto de vista científico. Há valores que devem ser preservados, como a manutenção da sociedade democrática e culturalmente pluralistas, embasadas em direitos iguais para todos e com justiça social, visando diminuir o número de pessoas excluídas por modelos econômicos nefastos. (TRIGO, 2003, p.11)

O turismo, o lazer e o entretenimento são partes importantes das sociedades pós-modernas e estão se tornando cada vez mais intrincados com o capitalismo internacional. Logo, precisam ser bem compreendidos e discutidos nas universidades e nos centros culturais, garantindo o bom senso e o alto nível do debate, rompendo com a produção e divulgação de conteúdos dogmáticos e distorcidos ideologicamente ainda existentes e contidos nos diversos meios de comunicação.

Discussões como cidadania, meio ambiente, ética, sustentabilidade e inclusão social devem se fazer presentes não exclusivamente pelos governos, mas são responsabilidade da sociedade organizada como um todo. As universidades, em questão aqui, têm o dever de tratar e de se comprometer teoricamente com tais questões e conscientizar seus alunos dos problemas estruturais do turismo mundial e nacional como também de orientá-los para reflexões sobre o pensamento estratégico e de gestão do turismo nacional abrindo espaços para críticas fundamentadas, amadurecimento intelectual e sólidas pesquisas científicas.

Essa não é uma discussão fácil, e as tentativas de simplificá-la podem facilmente gerar argumentos autoritários ou elitistas.

Em um ambiente de intensificação da competitividade, sujeito a fortes pressões, às vezes torna-se fácil perder as raízes e o fio condutor dos eventos que estão marcando a evolução do turismo. O processo é mais profundo, que tem sua origem nas mudanças sociais e culturais, nos grandes eixos que determinam uma época, os estilos de vida, as formas de consumo, as motivações das pessoas.

O turismo, especificamente o nacional, continua a ter problemas conjunturais e estruturais. Houve um crescimento real da área e melhorias muito significativas em diversos setores, mas o turismo brasileiro ainda precisa melhorar para atingir os níveis de excelência internacionais. A verdade, segundo Trigo (2004), é que o turismo não pode ser desvinculado de uma realidade nacional maior e de uma realidade global.

São evidentes os benefícios do universo potencial do turismo; mas não podemos ser míopes diante dos problemas vastos e profundos que ainda o afetam e que podem causar a sua

diminuição enquanto atividade, como as transformações conjunturais e estruturais que surgiram frente às rápidas mudanças sociais advindas das novas tecnologias, da dinâmica da economia e da política internacional. A previsão de cenários ainda é duvidosa e inviável pelo aprofundamento de tendências como: crises econômicas, conflitos políticos e sociais em vários países, crescente violência urbana, terrorismo; mas as possibilidades de crescimento equilibrado, justo e sustentável existem, basta apenas que as novas sociedades sejam fundamentadas no humanismo e no conhecimento científico direcionado ao pleno desenvolvimento de nossos recursos humanos, naturais e tecnológicos.

Um outro turismo será possível apenas em uma sociedade mais participativa. Capital e conhecimento são importantes nessa construção, mas a revalorização do humanismo é fundamental para que a vida seja preservada e dignificada. (TRIGO, 2004, p.104).

Efetivamente, a idéia de um turismo mais fortalecido e amadurecido tem despertado estudos em muitos que estão envolvidos na área, levando cada um a buscar uma possível resposta de um nova posição, um “olhar” mais sensível e profundo que direcione o turismo ao futuro, livre de mazelas, das contradições, dos dogmatismos e dos conflitos produzidos pela atividade nos dias presentes. Um turismo regado de virtudes a desabrochar!

Porém, é preciso haver disposição em debater tais questões, enfrentando-se um processo de mudanças na ação educativa e que contribua para a construção de novas formas de pensamento que sirvam de suporte para as mudanças requeridas pela globalização.

Trata-se de uma experiência capaz de ampliar o olhar para a compreensão da complexidade e de responder às mudanças exigidas pela sociedade do conhecimento.

Em termos do turismo, significa dizer que o pesquisador da área encontra um espaço privilegiado de reflexão porque é nele que estas novas contingências pós-modernas fazem sentir seus efeitos talvez com maior rapidez, levando-o ao questionamento do papel do humano no mundo tecnologizado, que tem nos deslocamentos generalizados uma de suas marcas importantes. Essa questão vincula-se diretamente à constituição do objeto do turismo, que poderá tanto se constituir em torno daquela pessoa que se desloca, como em torno dos deslocamentos e das estruturas que ele demanda; ou a partir da máquina, ou dos imaginários sobre o deslocamento, sobre a pessoa que se desloca com o auxílio da máquina, sobre o turismo em presença da máquina, etc. (GASTAL, 2004, p.135).

O turismo tem como objetivo de investigação científica procurar construir uma epistemologia que envolva cuidados teóricos, advindos de um entendimento complexo sobre a



prática social que dissemina as formas diferenciadas a partir de subjetividades diversas e de vivências múltiplas dos sujeitos que as praticam em um mundo cada vez mais globalizado. Logo, a universidade, simbolizando o conjunto ativo e produtivo das várias gerações, tem no tripé ensino-pesquisa-extensão, suas ações básicas. E hoje, outro componente é agregado a estes três: a prestação de serviços e, com ela, a oportunidade de participar ativamente nos processos que possibilitam o desenvolvimento regional e a reciprocidade nos avanços científicos e tecnológicos.

Para Beni (2004), o que necessitamos, hoje, além de uma base teórico-metodológica, é o domínio das relações sociais, mormente das que envolvem a produção, o trabalho e uma séria e envolvente formação educacional alcançada pela permanente relação, interativa e integradora, da universidade e de suas múltiplas ações com o meio social, produtivo e econômico.

A educação em si é fundamental nas sociedades pós-modernas. Para ela, fica a exigência de entender essa ampliação de horizonte, o aumento das informações que não podem ser processadas, os problemas do planeta – ameaça nuclear, ecológica, degradação da vida – e a condição humana nesse contexto, exigindo uma consciência planetária e permitindo assim, acionar o catalisador “coragem” no espírito, para enfrentar a incerteza e trabalhar na mudança. (ABAURRE, 2006, p.202).

Devemos recuperar a questão do conhecimento pertinente, aquele que apresenta o objeto num contexto que lhe dá inteligibilidade, a fim de ventilar nossa prática. Acordar de uma “anestesia platônica” e aceitar o desafio de estabelecer as conexões e diferenças entre teorias, as idéias, o mundo real e o mundo virtual. Aprender a fazer associações.

Visualizar que por trás da janela não há apenas conflitos, mas oportunidades. E os tempos de mudança são tempos de oportunidades. Nas sábias palavras de Naisbitt (2007),

...quando as relações entre as pessoas e as coisas estão se transformando, novas justaposições criam necessidades e desejos, oferecendo outras possibilidades. O período evolucionário em que vivemos é a época de “colher os frutos maduros” semeados durante a fase revolucionária que se estabeleceu no final do século XX (NAISBITT, 2007, 112).

Nossas sociedades estão em transformação. Vivemos em um período em que há fragmentação e proliferação de identidades; um período em que tudo é descartável e as relações são efêmeras; um momento em que princípios e valores estão sendo esquecidos; há a banalização do mal porque há a banalização do ser humano. E para onde vamos? Onde está o terreno firme do sentido de vida? No contramovimento, isto é, na irrecusável busca de sentido

pela solidariedade. Solidariedade no plano da vida cotidiana, dos pequenos gestos, com aqueles que nos cercam (humanos, plantas, animais). Ter uma hierarquia de princípios e valores morais e espirituais para julgar as situações de acordo com eles e tomar atitudes também de acordo com eles. Saber o que é essencial. Discernir critérios e prioridades através de uma visão de conjunto do processo histórico e da sociedade. Precisamos exercitar mais o respeito por nós e por tudo a nossa volta; não nos limitarmos mais a receber algo que está dado, que é imposto de forma dogmática. Passarmos a nos perceber como co-criadores dos valores que queremos que sejam vigentes. Não se pode abrir mão da capacidade de refletir, avaliar, criar. Essa é a oportunidade; a esperança!

Não nos esqueçamos que nosso mundo complexo nos empurrará para conviver com valores diametralmente opostos no mesmo momento e no mesmo lugar. Diante disso é que devemos caminhar ao encontro do autêntico, isto é, a nossa busca pelo real em um mar de confusão. E é essa autenticidade que surge como a nova sensibilidade do consumidor. Hoje em dia, a autenticidade permeia de tal forma a moralidade (e a realidade) cotidiana em todo o mundo desenvolvido. As pessoas estão mais sensíveis e anseiam pela autenticidade em tudo o que compram ou expressam em todas as escolhas feitas em suas vidas privadas. Como observa Corey Anton (2007 apud GILMORE e PINE II): “Viver autenticamente ‘no momento’ significa fazer escolhas à luz de nossa existência como um todo...[quando] preservamos nosso passado no espírito da celebração ao mesmo tempo em que nos determinamos a nos adiantarmos no futuro”. As escolhas que fazemos aqui e agora, em outras palavras, nos conectam tanto com o passado determinado quanto com as possibilidades diante de nós no futuro indeterminado.

Esse exercício pode parecer “sofrido” num primeiro momento já que ainda persiste um paradigma educacional positivista, com princípio tecnicista, que coloca a educação a serviço do mercado e da formação por competências e que se restringe à transmissão de conteúdos prontos e acabados, por vezes desarticulados com o contexto sociocultural dos sujeitos a serem formados; mas, ainda é tempo e há urgência de resgatar na agenda educacional brasileira a atribuição da educação superior, tendo como tarefa, responder às constantes solicitações da sociedade contemporânea que nos chegam a cada momento e exigem mudança de sintonia, distinguindo e redimensionando seu papel diante da diversidade social, ético-cultural e dos desafios postos pelas novas abordagens mundiais.

Esse horizonte de possibilidades que desloca as ações humanas da mera reprodução do existente, do imediato e episódico, pauta-se em uma concepção de ser humano que o considera enquanto objetivação da história da humanidade, mas ao mesmo tempo o projeta

para o emergente, o desconhecido, através do que nos esclarece Vigotski (1990, apud ZANELLA, 2004): “É precisamente a atividade criadora do homem que o faz um ser projetado para o futuro, um ser que contribui a criar e modificar seu presente”. E atividade criadora aqui é aquela que permite a humanização, a constituição de sujeitos que possam viver com plenitude o que a história da humanidade nos tem possibilitado produzir e possam engendrar ações efetivas no sentido de transformá-las.

Particularmente, pensando o turismo, as considerações feitas encaminham-se para a necessária clareza, quer por parte das instituições e instâncias governamentais reguladoras e das instituições de ensino superior, quer por parte dos próprios professores, que, somado a uma sólida, profunda e permanente formação geral e ao desenvolvimento e preparação técnica para a atuação no mercado turístico, há que se fazer uma nova leitura no complexo mundo do turismo (com suas relações objetivas e intersubjetivas), de modo que, desse *olhar* derivem ações de intervenção social promotoras de melhoria de qualidade de vida e que construam relações sociais pautadas em uma ética da e pela vida. Como propõe Zanella (2004), um “olhar estético”, aquele que amplia as possibilidades criativas e reflexivas da realidade em sua complexidade e pretende contribuir para que esta possa assim ser compreendida.

O efeito multiplicador dessa contribuição, no entanto, assenta-se no processo de formação de novos turismólogos. Pensar esse processo, como vimos, extrapola o universo de conhecimentos técnico-científicos específicos da área e permeia o universo de conhecimentos constitutivos do ato pedagógico e a ele associados.

E isso se mostra ainda mais premente quando se compartilha com Panosso Netto (2005, p.30) o entendimento de que o turismo, objeto de estudo e de ação do turismólogo, é a busca da experiência humana, a busca da construção do “ser” interno do homem, fora do seu local de experiência cotidiana, não importando se ele está em viagem ou se já retornou, na medida em que esse ser continua a experimentar, a recordar e a reviver o passado, independentemente do tempo cronológico. O ser humano passa a ser assim o sujeito dos estudos turísticos, o responsável único pela configuração do fenômeno turístico. O sujeito é o centro do estudo! É ele que faz a leitura do universo, do contexto em que está inserido. E este universo faz parte deste ser. Sem ele interagindo com a infra-estrutura turística e com as empresas do setor, ter-se-á apenas um fato turístico – ao que, acrescento, reduzido na sua dimensão ontológica e empobrecido de sentidos.

Face a essas considerações, diante da proposta nesta pesquisa sugerida, acreditamos que elas podem possibilitar espaços de reflexão, socialização e formação como também

propiciar avanços no trabalho docente e fortalecer as relações entre o corpo docente e discente.

## CAPÍTULO II - ENSINO UNIVERSITÁRIO DE TURISMO NO BRASIL

### 2.1 EVOLUÇÃO DOS CURSOS SUPERIORES DE TURISMO NO PAÍS

O ensino superior de Turismo no Brasil pode ser considerado recente, já que os cursos na área tiveram seu início a partir de 1971. O estabelecimento do currículo mínimo para cursos superiores de Turismo surge após dois anos de sua criação para cursos técnicos profissionalizantes de nível médio.

Conforme Ansarah (2002), a evolução dos cursos de Turismo, Hotelaria e áreas correlatas no Brasil, de 1970 até o início do século XXI, divide-se em quatro fases: a primeira, na década de 1970, durante o regime militar; a segunda, na década de 1980, marcada pela estagnação dos cursos; a terceira fase, na década de 1990, marcada pela valorização dos cursos no âmbito acadêmico, com o aumento da oferta de cursos superiores abrangendo praticamente todas as unidades da federação e; a quarta fase, a atual, que já perpassa pelo estabelecimento do equilíbrio “quantidade *versus* qualidade”, marcada pela saturação e retração da oferta de cursos, em praticamente todo o território nacional.

Matias (2002) relata que o primeiro currículo para os cursos de Turismo foi elaborado pelo professor Domingo Hernandez Peña, após um levantamento realizado em escolas européias e adaptado à realidade brasileira. Tal iniciativa teve como objetivo atender ao relevante interesse público, devido à expansão experimentada pela atividade turística e à exigência de mão-de-obra especializada em nível superior capaz de suprir as necessidades do setor. Nesse sentido, pode-se destacar a institucionalização do Turismo no Brasil, com a criação do Conselho Nacional de Turismo da Empresa Brasileira de Turismo – EMBRATUR, em 1966, através do Decreto-Lei nº55.

Celeste Filho (2002), em seus estudos sobre a institucionalização do turismo como curso universitário nas décadas de 1960 e 1970, declarou encontrar alguns documentos oficiais que ajudam a contextualizar o ambiente universitário quando da proposta de criação do curso superior de Turismo. Ele resgata o PND<sup>7</sup>, coincidentemente, o mesmo período de surgimento dos cursos superiores de Turismo no país. No 1º PND há claro esforço na defesa

---

<sup>7</sup> Plano Nacional de Desenvolvimento, que projetava o que o Estado brasileiro pretendia para o período de 1972 a 1974.

da necessidade de se educar a mão-de-obra como fator de desenvolvimento. Nele pretendia-se configurar que cursos universitários novos que aprimorassem mão-de-obra num vínculo entre universidade e empresas não contrariavam o que o Estado brasileiro desejava no início da década de 1970. Cursos superiores de Turismo não contrariam a indicação do PND da necessidade de comunicar ao sistema universitário as necessidades quantitativas e qualitativas do setor privado quanto à formação de profissionais.

O acompanhamento do processo histórico de conceituação de currículo no campo educacional brasileiro dos anos de 1960 para novos cursos no final desta década deu-se pelo órgão público criado pela LDB, de 1961, isto é, o Conselho Federal de Educação. O CFE teve papel significativo na expansão do ensino superior e no surgimento de faculdades isoladas privadas, cujo período foi marcado por uma reforma universitária. Alguns elementos desta reforma contribuem para a compreensão sobre o surgimento do currículo inédito de Turismo para cursos superiores.

Para compreender este período de reforma universitária vinda com a Lei das Diretrizes e Bases da Educação Superior nº 5.540/1968, aprovada em 20 de novembro de 1968, durante a vigência do regime militar e no qual é criado o currículo de Turismo, inicialmente para um curso técnico profissionalizante de nível médio em 1969 e como currículo mínimo para cursos de nível superior em 1971, cabe discutir brevemente como foi se reconfigurando o ensino superior no Brasil, assim como a própria universidade brasileira, buscando compreendê-los com base na concepção de educação universitária preponderante historicamente no país.

A partir da época moderna e, sobretudo, nas últimas décadas, a educação superior e a universidade tem-se constituído em tema de grande polêmica, tanto no âmbito acadêmico, como no social. Tal polêmica assenta-se, marcadamente, sobre a finalidade, a função ou o papel da educação superior e, especificamente, sobre sua estruturação curricular, sua abrangência, seu financiamento e seus vínculos sociais. As reformas universitárias e curriculares que ultimamente estão se processando em diferentes países da Europa e das Américas e notadamente no Brasil atestam que essa instituição é uma das prioritárias para o desenvolvimento de uma nação, do ser humano e vital na produção do saber. (PEREIRA, 2007, p.1).

Conforme Mazzilli (1996), da universidade medieval, depositária e guardiã das ciências, destinada a formar a elite aristocrática, até os dias de hoje, a universidade passou por profundas modificações quanto ao seu papel social, suas funções e suas formas de organização.

O processo que envolveu a implantação do ensino superior no Brasil foi marcado pelos movimentos ocorridos na Europa, no século XVII, que visavam redefinir o papel social e as funções das universidades, adequando-as às demandas emergentes naquelas sociedades, em decorrência das novas formas de produção, de organização social e de estrutura de poder que se estabeleceram com a revolução industrial, a ascensão do capitalismo e a difusão das idéias liberais. Estas mudanças geraram a formulação de diferentes projetos que influenciaram no processo de implantação do ensino superior no Brasil e ainda hoje se refletem nas discussões sobre o tema. (*Id. Ibid.*, p.50-51).

Analisando-se a historicidade da universidade no Brasil, é possível identificar a influência de alguns modelos europeus: o jesuítico, o francês e o alemão, que tiveram sua predominância em diferentes momentos históricos e na universidade se fazem presentes ainda hoje. Tais modelos englobavam as chamadas funções clássicas da universidade: de conservação e transmissão da cultura, de ensino das profissões e de ampliação e renovação do conhecimento.

Diferentemente de toda a América espanhola, que já criava em 1538 a primeira universidade, o ensino superior no Brasil iniciou-se em 1808, no período colonial, com a vinda da corte portuguesa para o país. Conforme Pimenta e Anastasiou (2005), as primeiras instituições escolares implantadas no Brasil foram organizadas nos moldes das demais escolas jesuíticas dos vários países, que iniciaram o trabalho de escolarização num contexto em que o cristianismo visava poder manter-se, propagar sua doutrina e assegurar o exercício do culto. Os cursos tinham como referência o método escolástico e o *modus parisiensis* adotados pela universidade francesa napoleônica. O que garantia a eficácia do método era a personalidade e a formação do professor; no caso, um sacerdote. As aulas consistiam nas citações dos professores e nas anotações pelos alunos que, após a memorização, eram submetidos à verificação. Conforme Bourdieu (1991, apud PIMENTA & ANASTASIOU, 2005, p.147), o modelo jesuítico encontra-se, pois, na gênese das práticas e nos modos de ensinar presentes nas universidades, configurando-se como um *habitus*, isto é, um conjunto de esquemas que permite engendrar uma infinidade de práticas adaptadas a situações sempre renovadas, sem nunca constituir princípios explícitos.

Já o modelo francês (de Napoleão), que se iniciou no Brasil no tempo das faculdades isoladas, se caracterizou por um aglomerado de faculdades profissionais, com currículos fechados, seriados e com disciplinas específicas voltadas para o preparo de profissionais necessários aos quadros de carreira do Estado e à sua burocracia, assegurando, portanto, um ensino eminentemente profissional e atendendo prioritariamente a elite. Uma nova concepção

de universidade, submetida ao Estado e responsável pela construção e legitimação da unidade do pensamento Nacional. Com respeito à sala de aula, esse modelo não altera as características próprias do modelo jesuítico, não havendo intencionalidade para a criação de conhecimento.

Nesse modelo, o processo de ensino baseava-se nos conhecimentos e experiências profissionais transmitidos de um professor que sabe e conhece para um aluno que não sabe e não conhece, seguido por uma avaliação que diz se o aluno está apto ou não para exercer aquela profissão. Para atender tal constituição, os cursos superiores ou faculdades procuravam profissionais renomados, com sucesso em suas atividades profissionais e os convidavam a ensinar seus alunos a serem tão bons profissionais quanto eles. (MASSETTO, 1998, p.11).

A universidade brasileira recebeu também influências do modelo alemão ou humboldtiano, criado na Alemanha no final do século XIX, em que introduz a pesquisa enfatizando a produção do conhecimento como função inerente à universidade representando assim, um salto de qualidade na concepção de universidade, na medida em que se constitui como um dos grandes marcos da ciência moderna. A universidade, assim concebida, busca a formação do sujeito e da sociedade legitimada, correlacionando-se com a procura das finalidades justas, morais e políticas.

Olive (2002) relata que, no Brasil, embora em 1908 tenha-se chegado a criar a Universidade Livre de Manaus e, em 1912, a Universidade do Paraná, apenas em 1920 foi criada de fato a primeira universidade brasileira – a Universidade do Rio de Janeiro, que reunia administrativamente faculdades profissionais pré-existentes sem, contudo, oferecer uma alternativa diversa do sistema: ela era mais voltada ao ensino do que à pesquisa, elitista, conservando a orientação profissional dos seus cursos e a autonomia das faculdades.

Mazzilli (1996) ressalta que o avanço da ciência por meio da pesquisa das questões nacionais é proposto como saída para a renovação tecnológica, num esforço de eliminar a dependência e estruturar a autonomia nacional, comprometendo-se a universidade com as tarefas de integração nacional e incorporação da cultura alemã à civilização industrial. A universidade, portanto, busca unir os professores entre si e aos alunos pela pesquisa, em dois espaços de atuação: os institutos e os centros de pesquisa. Este modelo de universidade constitui-se na primeira experiência de integração entre a pesquisa e o ensino. Passam-se então a identificar a concepção de universidade como tendo funções de transmissão e de produção do saber. Esse modelo, assimilado ao sistema de ensino superior norte-americano,



chega ao Brasil no texto da Lei 5.540/68, como resultado de um dos acordos MEC/Usaid<sup>8</sup> conduzindo às reformas educacionais do período da ditadura militar. Porém, esses avanços foram desestimulados pelo processo implantado com a Lei citada, que situa a sistematização da pesquisa na pós-graduação, deixando a graduação com a função profissionalizante. Reforça-se todo um ambiente adequado a uma pedagogia calcada na transmissão de saberes, num papel docente centralizador, numa relação de reprodução do conhecimento tido como verdadeiro e na não-problematização e crítica da realidade social, cultural, econômica e científica. Esses acordos foram preparatórios ao período da modernização administrativa universitária, denominada por Chauí (2001) como universidade funcional, etapa de um caminho de transformação da concepção da universidade como “instituição social” para uma concepção de “universidade organizacional”, voltada para a formação rápida de profissionais requisitados como mão-de-obra altamente qualificada para o mercado de trabalho, nos últimos trinta anos do processo neoliberal.

Em linhas gerais, o modelo de ensino superior consagrado na Lei 5540/68, complementada pelo Decreto Lei nº464, concretiza as principais metas do governo militar: a racionalização da estrutura, a expansão de vagas e o controle político e ideológico da universidade. As principais medidas adotadas respondem a essas metas, sem exclusão. (MAZZILLI, 1996, p.109).

Vale ressaltar que, nesse período, como a pressão pelo aumento de vagas tornava-se cada vez mais forte, ocorreu assim uma expansão do setor privado, que criou inúmeras faculdades isoladas, nas regiões onde havia maior demanda, ou seja, na periferia das grandes metrópoles e nas cidades de porte médio do interior dos estados mais desenvolvidos.

Segundo Olive (2002), essa expansão do sistema ocorreu com a aquiescência do governo e, no ano de 1980, mais da metade dos alunos de terceiro grau estava matriculada em estabelecimentos isolados de ensino superior, sendo 86% em faculdades privadas.

Neste contexto vale observar que a reforma universitária no final da década de 1960 e início dos anos 1970 situa-se nessa tentativa de diminuir a pressão pelo ensino superior por parte dos “alunos excedentes” e de fazer uma ponte entre universidade e empresa. Adaptando-se às exigências do mercado, a universidade alterou seus currículos, programas e atividades para garantir a inserção profissional dos estudantes no mercado de trabalho. Desde fins da

---

<sup>8</sup> Acordos educacionais assinados entre o Brasil e os Estados Unidos firmados entre junho de 1964 e janeiro de 1968, comprometendo a política educacional brasileira, que buscava atender às determinações dos técnicos americanos. Os acordos MEC/Usaid foram marcados pelo espírito do modelo universidade-empresa. Para compreender melhor tais acordos, ver Romanelli, O. O. *História da Educação no Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1984, p. 209-254.

década de 1960, constata-se uma mudança significativa: a formação da mão-de-obra para o mercado de trabalho transforma-se em objetivo prioritário da universidade.

Segundo Melo (1979, apud DENCKER, 2002, p.50), foram três as determinantes básicas das mudanças do ensino superior brasileiro no período compreendido entre as décadas de 1950 e 1960: preparar pessoal técnico qualificado para as empresas, absorver a classe média que ansiava por ascensão social, e despolitizar a universidade de modo a manter o controle tanto da educação quanto da sociedade. Aliada a estas determinantes, havia a disposição do Estado de não investir na educação, passando esta incumbência para instituições particulares. A universidade passa a definir uma organização de tipo semelhante à industrial, voltada para a profissionalização.

A criação do curso de Turismo no início da década de 1970 é indício desta importante mudança de rumo da universidade brasileira. Privilegia-se, desde então, o enfoque predominantemente profissionalizante<sup>9</sup> no ensino superior.

É nesse contexto da reforma universitária de 1968, anterior à Lei 5692 de 1971 da reforma do ensino médio, que foi criado o currículo de Turismo.

Os cursos apoiados nesse período eram aqueles que, por trás do discurso populista de propiciar uma universidade menos teórica e mais atuante, alavancavam a idéia de “acabar com uma ideologia contrária ao capitalismo dependente, que haveria de se consolidar com a ditadura militar, e de difundir a idéia de um “novo Brasil” adequado ao sistema. A classe média, não possuindo recursos financeiros para enviar seus filhos para profissionalizarem-se no exterior e necessitando que esses dessem continuidade aos pequenos empreendimentos, vai impulsionar um movimento por meio do qual o mercado vai determinar a necessidade de mais cursos superiores. (BARRETTO, TAMANINI e SILVA, 2004).

Segundo Ansarah (2002), os cursos de graduação de turismo e hotelaria no Brasil tiveram origem na década de 1970, especificadamente na cidade de São Paulo: em 1971, os cursos em Turismo e, em 1978, os de hotelaria. Até 1976, não ultrapassavam uma dezena em todo o país.

Em 1971, após a publicação do Parecer nº 35/71, que instituiu o currículo mínimo do Curso de Turismo, objetivando atender ao relevante interesse público na expansão experimentada pela atividade turística e a exigência de mão-de-obra especializada em nível superior capaz de suprir as necessidades do setor, a Faculdade de Turismo do Morumbi, atual

---

<sup>9</sup> Segundo Freitag (1986), ensino profissionalizante compreende um nível médio de ensino capaz de fornecer qualificações e habilitações médias (força de trabalho manual) necessárias ao mercado de trabalho.

Universidade Anhembi Morumbi, apresentou ao MEC a proposta do primeiro curso superior de Turismo do Brasil, aprovado e implantado no estado de São Paulo (MATIAS, 2004).

Outras instituições privadas, de acordo com Trigo (2001, *apud* TEIXEIRA, 2002), também criam seus cursos de turismo, a exemplo da Faculdade Ibero-Americana de Letras e Ciências Humanas, em São Paulo, em 1973, da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, em 1974, da Faculdade da Cidade, no Rio de Janeiro, no mesmo ano; da Universidade Católica de Pernambuco, em 1975 e, em 1976, em Santos, a Faculdade Associação Educacional do Litoral Santista.

A Universidade de São Paulo, como instituição pública, foi a pioneira no ensino superior em Turismo oferecido na Escola de Comunicação e Artes, no ano de 1973.

Na primeira metade dos anos de 1970, foi grande a procura pelo ensino superior de turismo, especialmente em São Paulo. No entanto, a partir de 1976, houve um decréscimo no número de pessoas que buscavam o curso. Isso ocorreu como um reflexo de mais uma das crises na conjuntura econômico-política nacional que provocava desemprego, queda do poder aquisitivo das classes média e baixa e, aumento das mensalidades escolares. As medidas tomadas pelo Regime Militar, à época, tentavam reduzir o déficit da balança comercial, mas prejudicavam o turismo como um todo. (MATIAS, 2002).

Este período marcado pela estagnação da oferta de cursos e até o fechamento de vários deles representa a segunda fase (década de 1980) da evolução dos cursos de turismo no país.

A conjuntura nacional produzia mais uma de suas crises cíclicas, provocando desemprego, endividamento externo, queda do poder aquisitivo das classes média e baixa e aumento das mensalidades escolares. O decréscimo de formandos no período de 1974 a 1980 acompanhou a tendência dos cursos superiores no país, acarretando assim na estagnação da oferta de cursos.

Ansarah (2002) ressalta que nesse período, vários cursos tornaram-se inviáveis e foram inclusive fechados. Acrescenta-se que no ensino do turismo, especificamente, a estagnação dos cursos deveu-se a dificuldades na formação do bacharel relacionadas ao quadro de docentes na área; ao desconhecimento de alunos sobre o curso e o que ele poderia esperar deste; à carência de publicação na área e até mesmo as tentativas de transformar o curso de Turismo em Administração por meio das resoluções 27 e 28 do Conselho Federal de Técnicos de Administração.

Retomado às nuances do contexto universitário, o período foi marcado pela participação popular nos processos que objetivavam a reconquista das liberdades democráticas. O envolvimento e a participação popular foram fatores decisivos para a

convocação de uma Assembléia Nacional Constituinte, eleita com a tarefa exclusiva de elaborar a nova Constituição, promulgada em 1988. Conforme Mazzilli (1996), a elaboração da Carta Constitucional contou com a participação de setores organizados da sociedade. Embora muitas das reivindicações oriundas dos setores populares não tenham sido incorporadas, os avanços obtidos foram significativos e contrariaram os interesses de grupos que buscavam o alinhamento do Brasil com a “nova ordem mundial”: a reestruturação do sistema capitalista através da globalização da economia, de acordo com os princípios neoliberais. Por esse motivo, tão logo aprovada a Nova Constituição, foi iniciada a sua reforma.

Um dos artigos da Constituição atingido pela reforma constitucional em curso é o que se refere ao princípio da indissociabilidade entre pesquisa, ensino e extensão, como expressão de uma universidade socialmente referenciada, que atribui às ciências o papel de responder às questões sociais. Esse fato deve-se a uma iniciativa do Fórum Nacional da Educação na Constituinte, composto pelas entidades de classe, pelas entidades científicas e pelo movimento social, que propôs à Assembléia Constituinte, através da emenda popular, a formulação que se transformou no artigo 207 da Constituição:

*As universidades gozam de autonomia didático-científica, administrativa e de gestão e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.*

Porém, a idéia da indissociabilidade das três funções, embora incorporada aos estatutos das universidades, via de regra não tem se concretizado na prática acadêmica pela

*...inexistência de condições internas de produzir conhecimentos e de realizar extensão e a própria compreensão do verdadeiro significado de extensão. Continua imperando também a fragmentação do trabalho docente entre ensinar, pesquisar e fazer extensão. (MIRANDA, 1988, p. 19)*

Além disso, como reforça Santos (2004), havia três crises com as quais a universidade se defrontava – a sua hegemonia, a sua legitimidade e a crise Institucional, as quais não foram superadas.

A crise da hegemonia resultava das contradições entre as funções tradicionais da universidade e as que ao longo do século XX lhe tinham sido atribuídas.

[...] a segunda crise era a crise de legitimidade provocada pelo fato de a universidade ter deixado de ser uma instituição consensual em face da

contradição entre a hierarquização dos saberes especializados através das restrições do acesso e da credenciação das competências, por um lado, e as exigências sociais e políticas da democratização da universidade e da reivindicação da igualdade de oportunidades para os filhos de classes populares, por outro. Finalmente, a crise institucional resultava da contradição entre a reivindicação da autonomia na definição de valores e objetivos da universidade e a pressão crescente para submeter esta última a critérios de eficácia e de produtividade de natureza empresarial ou de responsabilidade social. (SANTOS, 2004, p.8-9)

O autor considera ainda que essas crises são visíveis nas universidades públicas, pois o ensino passa a ser visto como gasto público; mas podem ser aplicadas às particulares.

Conforme Santos (2004, *apud* DEGRAZIA, 2006), as universidades tinham a livre função de divulgar e produzir o conhecimento, com o advindo da economia neoliberal, mais visível nessa época. Com a redução dos investimentos das universidades públicas e a valorização do capitalismo educacional, as universidades privadas encontram um mercado interessante e com vasta procura. Este mercado torna-se abrangente e os cursos são criados para satisfazer a procura por educação superior e são criados e aprovados para suprir uma demanda de técnicos, especialistas com formação fragmentada, preparados para a produtividade e o expansionismo da modernidade. É o que representa a *universidade dos resultados*, analisada por Chauí (2001), que agrega dois novos componentes: a expansão da rede privada de ensino superior e a parceria entre universidade e empresas, por intermédio de financiamento para pesquisas, conforme interesse destas últimas.

Fonseca (2005) acrescenta que nessa década de 1980 novas preocupações começaram a surgir entre os estudiosos do turismo, como questões relacionadas ao meio ambiente e à qualidade de vida, bem como discussões sobre os principais compromissos em favor de uma nova filosofia de atuação do turismo. No entanto, apesar dessa busca mais consciente, envolvendo os aspectos do fenômeno, os estudos sobre o turismo no país revelam um recorrente privilégio dos aspectos econômico-mercadológicos do setor, em detrimento da apreensão e condução de inúmeras e significativas dimensões nas demais esferas: ambiental, socioespacial, antropológica e epistemológica.

O próximo estágio, a terceira fase da evolução dos cursos, foi marcado na década de 1990, quando se evidencia a retomada do crescimento econômico no país, restituindo a uma expressiva parcela da população sua condição sócio-econômica anterior. Constata-se nesse período, o início do processo de abertura da economia ao mercado internacional via redução das barreiras alfandegárias. O programa de privatização e de desmonte do Estado fez parte da agenda Collor como pré-condição para o combate à inflação. Outras medidas foram tomadas

como o lançamento do programa de reestruturação produtiva, enfatizando-se a preocupação com a qualidade e a produtividade. O governo do presidente Fernando Henrique Cardoso manteve também a mesma agenda, além de prever uma reforma na Constituição para flexibilizar as relações entre Estado e sociedade, no âmbito do ensino superior brasileiro. Veremos mais adiante tal reforma delineada pela LDB/96 e regulamentada pelo Decreto nº 3.860/01, bem como as relações entre capital e trabalho.

Esses novos indicadores de crescimento deram ao turismo, novas possibilidades de crescimento, houve também um aumento significativo de seus cursos, passando a ser mais valorizado no meio acadêmico.

De acordo com Ansarah e Rejowski (1994), no ano de 1994, existiam 33 cursos superiores de Turismo e Hotelaria no Brasil, sendo 29 de Turismo, dois de Hotelaria e dois em Turismo e Hotelaria. As autoras ainda comentam que a maioria desses cursos está em estabelecimentos privados ou em "universidades emergentes"<sup>10</sup>, que obtiveram autorização do CFE (Conselho Federal de Educação) para se transformarem em universidades. Identificaram ainda no país a existência, em 1996, de 51 cursos de graduação, sendo 40 de Turismo e um de Turismo e Hotelaria, o que significou crescimento de cerca 121% em relação à década de 1980; e em 1998 o cenário da oferta de cursos de graduação no Brasil apresentava um total de 73 cursos abrangendo não somente os tradicionais - Turismo e Hotelaria -, mas também distribuídos em outras modalidades de bacharelado na composição das áreas segmentadas do ensino do Turismo, como por exemplo, o bacharelado com oferta dual em Turismo e Hotelaria, de Geografia com ênfase em Planejamento Turístico e Administração com habilitação nas áreas de Turismo e Hotelaria, além de outras modalidades; mesmo que num primeiro momento tenham surgido de forma tímida.

Lembramos que nesse período a oferta de cursos de turismo encontrava-se distribuída em 17 Estados brasileiros, mas a grande maioria deles concentrava-se na Região Sudeste. Já para o final da década, os cursos de graduação encontravam-se distribuídos em 25 Estados do Brasil, e a maior incidência ainda se dá no Estado de São Paulo, mas observa-se abertura de cursos nas regiões Norte e Centro-Oeste do país.

Essa valorização impulsionadora de um aumento considerável do número de cursos na década de 1990, destacada por Rejowski (2001) como “explosão ou expansão desordenada” dá sentido a um primeiro questionamento apresentado pela autora referente ao binômio

---

<sup>10</sup> Para as autoras, o termo “universidades emergentes” significava entidades que já obtiveram do Conselho Federal de Educação (CFE) autorização para iniciar o processo de transformação em Universidade, como é o caso da Faculdade Anhembí-Morumbi e da Faculdade Ibero-Americana de Letras e Ciências Humanas.

“quantidade *versus* qualidade”. Outros questionamentos se faziam presentes quanto à qualidade da formação superior na área e da preocupação se tal expansão era correspondida pela oferta de serviços no mercado de trabalho. A partir de um amadurecimento dos cursos de Turismo e uma considerável expansão deles, também fora das capitais, houve o aparecimento de propostas diferenciadas, adaptadas ou direcionadas às necessidades e realidades locais e regionais, ao lado de propostas incoerentes, inconsistentes e mal formuladas.

Essa expansão dos cursos de Turismo no Brasil, na sua grande maioria, se deu em IES (Instituição de Ensino Superior) privadas e isso permanece até hoje.

Com o fim do regime militar, na década de 1980, o ensino superior voltou a ser discutido por mais de dez anos, no final dos quais deu origem à formulação de projetos e propostas que levaram à aprovação da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabeleceu as diretrizes e bases da educação nacional, em seu Capítulo IV: “Da educação superior”<sup>11</sup> prevendo variados graus de abrangência ou especialização nos estabelecimentos de ensino superior, públicos ou privados.

Criada com o intuito de trazer procedimentos flexíveis que poderiam favorecer avanços quanto à qualificação e atualização do ensino, frente às suas características antiburocráticas, verificou-se, na leitura e compreensão de seu texto, uma inversão do seu sentido e de suas finalidades pelos organismos envolvidos. Na afirmação de Chauí,

se a universidade brasileira passa por crises é simplesmente porque a reforma do ensino inverteu seu sentido e finalidade - em lugar de criar elites dirigentes, está destinada a adestrar mão-de-obra dócil para um mercado sempre incerto. E ela própria ainda não se sente bem treinada para isto, donde sua “crise”. (CHAUÍ, 2001, p.46).

O capítulo sobre a Educação Superior, que compõe a LDB nº.9.394/96, ampara as várias ações de reforma com fundamento em princípios defendidos tanto por organismos

---

<sup>11</sup> Art. 43 – A educação superior tem por finalidade: I – estimular a criação cultural do espírito científico e do pensamento reflexivo; II – formar diplomados nas diferentes áreas de conhecimentos, aptos para a inserção em setores profissionais e para a participação no desenvolvimento da sociedade brasileira, e colaborar na sua formação contínua; III – incentivar o trabalho de pesquisa e investigação científica, visando ao desenvolvimento da ciência e da tecnologia e à criação e difusão da cultura, e, desse modo, desenvolver o entendimento do homem e do meio em que vive; IV – promover a divulgação de conhecimentos culturais, científicos e técnicos que constituem patrimônio da humanidade e comunicar o saber através do ensino, de publicações ou de outras formas de comunicação; V – suscitar o desejo permanente de aperfeiçoamento cultural e profissional e possibilitar a correspondente concretização, integrando os conhecimentos que vão sendo adquiridos numa estrutura intelectual sistematizadora do conhecimento de cada geração; VI – estimular o conhecimento dos problemas do mundo, em particular os nacionais e regionais, prestar serviços especializados à comunidade e estabelecer com esta uma relação de reciprocidade; VII – promover a extensão, aberta à participação da população, visando à difusão das conquistas e benefícios resultantes da criação cultural e da pesquisa científica e tecnológica geradas na instituição.

supranacionais, como o Banco Mundial, quanto por analistas e incentivadores nacionais da modernização do sistema de educação superior no país. Os princípios deste capítulo da LDB são os de que o sistema federal de ensino superior estaria em crise, por não preparar adequadamente universitários para o mercado de trabalho e por não conseguir absorver a demanda crescente de interessados em cursar o nível superior de ensino. Em contrapartida, este fato é resultado do elitismo que percorre toda a história da universidade brasileira e do modelo universitário das universidades de pesquisa, excessivamente unificado, caro e insustentável no médio prazo pelo poder público, em tempos de crise do Estado (SILVA Jr. e SGUISSARDI, 2001).

Complementando, Mazzilli (2005) relata ainda que, quando da promulgação da LDB nº 9394/96, esta em consonância com as orientações de organismos externos, foi possível a implantação de um modelo de educação regulamentado pelos interesses e pelas demandas de mercado e foi criada uma nova figura na educação brasileira: os centros universitários, que podem prescindir da pesquisa, valendo-se apenas do ensino. Esta foi a forma encontrada pelos legisladores para atender também, entre outros, aos interesses do setor privado, posto que este modelo de instituição representa grande redução nos custos dos serviços oferecidos por estas instituições. Do ponto de vista da legislação, portanto, convive-se no Brasil com dois modelos de instituições de ensino superior<sup>12</sup>: as universidades, que devem atender aos preceitos da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e os centros universitários, que podem formar seus alunos apenas através do ensino.

É oportuno ressaltar aqui que, se a grande concentração de cursos superiores de Turismo se deu e se dá em IES particulares, e estas estão configuradas em sua grande maioria como centros universitários verifica-se, pois, nelas, um perfil de cursos organizados por campo do saber, abrangendo uma ou mais áreas de conhecimento, devendo oferecer ensino de excelência aos seus alunos com a perspectiva de que possam suprir à demanda do competitivo mercado de trabalho. Isso provoca a formação do conhecimento limitado, bloqueando e diminuindo, nesse sentido, a produção de pesquisas científicas na área de Turismo e conseqüentemente o não engajamento dos docentes nesse processo já que seu trabalho foi

---

<sup>12</sup> A estrutura do ensino no Brasil divide os estabelecimentos de ensino superior em quatro tipos, além das universidades, conforme o Decreto Lei nº 2.306, de 19.8.1997, que regulamenta as disposições de alguns artigos da Lei 9.394/96 (LDB) – introduz os centros universitários, Faculdades Integradas, Faculdades, Institutos Superiores ou escolas Superiores e Centros de Educação tecnológica.



desprestigiado e negligenciado com a chamada “avaliação da produtividade”<sup>13</sup> e a fragmentação do seu trabalho entre ensinar, pesquisar e fazer extensão.

Enquanto instituição social, a universidade se caracteriza como ação e prática social, pautando-se pela idéia de um conhecimento guiado por suas próprias necessidades e por sua própria lógica, tanto no que se refere à descoberta desse conhecimento quanto à sua transmissão. Conforme Pimenta e Anastasiou (1998), desde suas origens, a universidade buscou efetivar os princípios de formação, criação, reflexão e crítica, tendo sua legitimidade derivada da autonomia do saber ante a religião e o Estado.

Ocorre que a tendência da universidade é,

[...] eliminar a distinção entre a universidade pública e a universidade privada, transformando a universidade, no seu conjunto, numa empresa, uma entidade que não produz apenas para o mercado, mas que se produz a si mesma como mercado, como mercado de gestão universitária, de planos de estudo, de certificação, de formação de docentes, de avaliação de docentes e estudantes. (SANTOS, 2004, p.19).

A universidade, então, vem perdendo essa característica secular de instituição social e está se tornando uma entidade administrativa, denominada por Chauí (1999) de universidade operacional, que atuado segundo um conjunto de regras e normas desprovidas de conteúdos particulares, formalmente aplicados a todas as manifestações sociais. Deixa de voltar-se para o conhecimento ou para o mercado de trabalho e passa a voltar-se para si mesma, cujo sucesso e cuja eficácia são medidos em referência à gestão de recursos e estratégias de seu desempenho, relacionando-se com as demais por meio da competição. Não mais priorizando seu compromisso com o conhecimento e a formação intelectual “opera e por isso, não age”.

Conforme Pimenta e Anastasiou (1998), a partir dos anos 90, a formação de profissionais nessa universidade operacional resume-se à transmissão rápida de conhecimentos, habilitação rápida para graduados que precisam entrar rapidamente no mercado de trabalho: busca-se restringir o papel da universidade ao treinamento e ao adestramento de seus alunos. No ensino de graduação, essa concepção de universidade se faz presente por meio da força do modelo metodológico tradicional, da manutenção da visão moderna da ciência e de um saber escolar tomado como inquestionável, de um processo predominantemente expositivo por parte do professor, e passivo por parte do aluno, fundado basicamente em memorização, e das próprias relações individualistas, competitivas e de não-

---

<sup>13</sup> Ler CHAUI, Marilena. A universidade pública sob nova perspectiva. **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, 2003, nº 24.

comunicação entre docentes e – em decorrência – entre disciplinas curriculares, assim como entre os alunos.

A quarta e atual fase desse ciclo, a partir do final da década de 1990, configura-se num cenário crescente e ainda aquecido por cursos de graduação em Turismo com propostas diferenciadas com ênfases direcionadas para a flexibilização do currículo e uma discussão acadêmica mais regionalizada, como recomenda a LDB/1996.

Não se tem precisão da quantidade de cursos superiores em turismo oferecido no país, mas sabe-se que são muitos. Conforme os dados do Censo da Educação Superior – INEP/2004<sup>14</sup>, nessa contagem estão inseridos os cursos tecnológicos, de bacharelados em Turismo, de Administração com ênfase em Turismo e os cursos superiores à distância. A maioria, pela estimativa<sup>15</sup>, da oferta dos cursos de bacharelado ainda encontra-se em entidades de ensino de caráter particular, em sua grande maioria em faculdades e/ou instituições isoladas (57%); em centros universitários (15%); em universidades particulares (13%) e em universidades públicas (6%). Os cursos tecnológicos, mesmo que timidamente, estão presentes em faculdades tecnológicas particulares (5%) e em faculdades estaduais e/ou federais também tecnológicas<sup>16</sup> (2%).

Conforme Ansarah (2002), esta fase deverá estabelecer o equilíbrio “quantidade *versus* qualidade”, levando a área a repensar esse processo, buscando a estabilidade e equilíbrio na oferta de cursos, em que a quantidade esteja coerente com a qualidade.

A rápida expansão dos cursos, tanto no país como no âmbito internacional, gerou preocupação em algumas associações do setor e nos meios acadêmicos, o que provocou inúmeros encontros e eventos nacionais e internacionais a fim de se discutir o ensino superior em Turismo sob a perspectiva de se incentivar estudos e programas de pesquisa na área, a falta de integração com o mercado e o impacto que a super oferta de profissionais do setor de turismo provocaria no mercado de trabalho em razão da expansão dos cursos.

Conforme Oliveira (2004), em tais discussões foi sugerido que houvesse um controle sobre a abertura de novos cursos, levando-se em consideração a demanda da região e o estabelecimento de condições mínimas de qualidade para o seu funcionamento. Além de provocar saturação na oferta de mão-de-obra por conta do elevado número de cursos existentes numa mesma região, muitas instituições estariam oferecendo cursos com projeto

---

<sup>14</sup> Informativo Ano 2, nº61 – 19 out. 2004. Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/informativo61.htm>> Acesso em 20 fev. 2008.

<sup>15</sup> Valores aproximados – disponível em <<http://sinaes.inep.gov.br/sinaes/>> Acesso em 15/04/2008.

<sup>16</sup> Rede CEFET de ensino superior tecnológico

pedagógico deficiente, corpo docente pouco envolvido com a área e falta de laboratórios para as atividades práticas extracurriculares.

Essa qualidade já está sendo encarada por algumas universidades como o estabelecimento de alianças e parcerias com redes internacionais de universidades como oportunidade de formação e atuação mundial por meio de programas exclusivos de intercâmbio para complemento da grade curricular, múltipla diplomação, estágio internacional, entre outros. Essa é uma tendência no Ocidente, assim como o ensino à distância.

Ainda assistimos a um aumento quantitativo de cursos de graduação em turismo ou em áreas correlatas de interesse, como por exemplo, lazer, gastronomia, hospitalidade, eventos, a maioria em nível de bacharelado, espalhando-se por todo o país. Mas, começa-se a observar, por alguns autores da área como Beni (2005), que estaria havendo uma grande retração da oferta e demanda por cursos, em praticamente todo o território nacional, de cerca de 40% a 60%. Mesmo sem uma amostra que permita generalizar esse resultado, isto representa um indício que mostra uma profunda mudança pela qual a área está enfrentando. O turismo está inserido em um novo contexto mais abrangente, que envolve o lazer, o entretenimento, o esporte, a cultura. É a área mais sofisticada e altamente profissionalizada do setor de serviços.

Logo, diante dessa tendência, apenas “sobreviverão” os cursos com qualidade, isto é, que entenderem este novo paradigma. Até mesmo no mercado editorial, observa-se de 2006 para cá, uma clara redução do número de títulos em turismo lançados e o crescente desinteresse das editoras em publicá-los. Em trinta anos de curso de turismo, contamos com apenas trinta e quatro turismólogos doutores no Brasil. Isso revela que o turismólogo não se interessou em partir para a área acadêmica como deveria.

Vale ressaltar que, a criação do Ministério do Turismo assumiu uma pasta própria para o setor, que instituiu uma nova estrutura com a criação da Secretaria Nacional de Políticas de Turismo, que elaborou uma Política Nacional de Turismo; além de angariar subsídios para formulação de planos, programas e ações destinados ao desenvolvimento e fortalecimento do turismo nacional; contribuiu na promoção de sérias discussões sobre o ensino de Turismo, como o I ENCOTUR (Encontro Nacional de Coordenadores e Docentes dos Cursos Superiores em Turismo e Hotelaria) no propósito de criar um Fórum Nacional dos Cursos de graduação em Turismo e Hotelaria das instituições brasileiras que desenvolvessem atividades de ensino, pesquisa e extensão.

Retomando a discussão sobre a estrutura da educação superior organizada sob a forma de universidade frente às transformações científicas, econômicas e políticas advindas da

complexidade do contexto do final do século XX e início do século XXI, estas introduziram modificações no plano institucional da universidade, na sua função, no seu currículo e nos seus métodos de ensino. Tal reorientação dos sistemas educacionais se fez na perspectiva de valer o mercado como eixo das definições políticas nesse campo. Segundo Cunha (2006), procurou-se uma pedagogia que, sofrendo influências desse processo, vivesse metamorfoses no sentido de assumir sua condição de parceira dos processos produtivos, como primeiro compromisso educativo. Em suas palavras, “*os imperativos das políticas econômicas foram se sobrepondo aos que orientavam anteriormente as políticas educativas, envolvendo a reorganização e centralização dos currículos, a avaliação dos sistemas educativos, a redução dos custos e, particularmente, a proposição de uma subjetividade construída sob uma nova retórica, que assume mercado como referência da gestão educacional*”. (CUNHA, 2006, p.14).

Somado a isso, Pereira (2007) faz uma discussão acerca da universidade brasileira hoje e declara que com o surgimento de novas disciplinas que reclamavam espaços no currículo; a ênfase na prática, demandando um ensino mais aplicado e menos intelectualizado; a defesa de uma mais direta relação com o tempo presente e com a sociedade próxima resultou na fragmentação quase completa da concepção de universidade caracterizada como “universidade moderna”, a qual não se tem mais colocado sob a forma de universidade, mas sob uma diversidade de instituições voltadas para uma educação superior que não busca necessariamente oferecer uma formação universitária, mas uma formação de nível superior com certificações profissionais.

A partir da promulgação da atual LDB/1996 e das Diretrizes Curriculares, algumas universidades brasileiras iniciaram debates internos e com outras universidades sobre as questões curriculares para a formação de seus estudantes nos aspectos de flexibilidade, estruturação, profundidade, abrangência, conteúdos específicos, herança cultural, prática profissional, relevância social, relação teoria-prática, pesquisa. As atuais Diretrizes curriculares marcam a mudança de um modelo de currículo mínimo, com elevado grau de detalhamento sobre disciplina e carga horária, para um modelo mais flexível, complementado por projetos pedagógicos. Tanto as Diretrizes como os projetos pedagógicos são instrumentos pelos quais a atual legislação do ensino superior assegura às instituições de Ensino Superior autonomia e liberdade para criar e organizar seus currículos, bem como uma maior responsabilidade quanto à sua organização curricular, permitindo definição a respeito da sua composição, carga horária e unidades de conteúdo. As Diretrizes curriculares apresentam mudanças na forma de se ver e entender o papel da universidade na formação da graduação,

modificações essas quantitativas e qualitativas que denotaram a intenção dos fins determinados pela universidade.

Uma mudança que merece breve reflexão, tomando-se como referência a reforma do Estado Brasileiro é a que toma por base as suas duas grandes metas da universidade: flexibilização<sup>17</sup> e descentralização, a ruptura do artigo 207 da Constituição Federal de 1988, que determina a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e o seu impacto na atual configuração do ensino superior brasileiro. Assim aconteceu no Decreto mais recente, o de nº 3.860, de 9 de julho de 2001, em que a questão da *indissociabilidade* nas universidades desapareceu da legislação educacional, conforme a redação dada ao artigo 8º desse Decreto: “As universidades caracterizam-se pela oferta *regular de atividades de ensino, de pesquisa e de extensão...*” (grifos meus).

Magnani (2006) afirma que ao romper o princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão e o seu impacto na tipologia do ensino superior, foram criadas as condições, num outro cenário e com novas roupagens, para a desigualdade e a elitização do ensino superior brasileiro, nos marcos do neoliberalismo e da Reforma do Estado Brasileiro. Ou seja, ao definir novos estabelecimentos de ensino superior<sup>18</sup> mediante a ruptura do princípio constitucional da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, o Decreto nº 3.860/01 aprofundou e pretendeu tornar irreversível a configuração de instituições de diferentes características, fixando para muitas a preparação de profissionais (ensino) e para poucas a produção de conhecimentos conjuntamente com a preparação de profissionais (ensino, pesquisa e extensão). Essa condição representa um indicador que sustenta a presente hipótese, concretizada no atual formato institucional estabelecido pelo referido Decreto, sendo o Centro Universitário com um exemplo emblemático.

No Brasil, são raras hoje as instituições de educação superior com um programa que, de fato, vincule ensino, pesquisa e extensão, mesmo nas denominadas universidades. Conforme Pereira (2007), aquelas nas quais essa vinculação é defendida, esta frequentemente se perde por falta ou por corte de verbas ou, ainda, é dificultada por um corpo docente pouco preocupado com o desenvolvimento de pesquisas. O que temos na grande maioria das universidades brasileiras é uma “universidade de ensino” que, embora possa desempenhar um papel importante para o país, não é legitimamente “universidade”.

---

<sup>17</sup> Reportando tal categoria para o exercício da docência, verifica-se que está postulada a eliminação do regime jurídico único, do concurso público e da dedicação exclusiva para a docência, favorecendo contratos mais ágeis e econômicos, como os “temporários”, “precários”.

<sup>18</sup> Verificar o que dispõem os artigos 52,53 e 54 da Lei 9.394, de 1996, com relação às atividades de ensino, pesquisa e extensão e a configuração do ensino superior brasileiro.

Reportando isso à docência, verifica-se, sob olhares de Chauí (2001), que as novas configurações do trabalho na sociedade contemporânea da informação e do conhecimento trouxeram um afluxo de profissionais liberais, ex-empregados, ao exercício da docência no ensino superior, cuja oferta de empregos encontra-se em expansão; e que os universitários tendem cada vez mais a aceitar a separação entre docência e pesquisa, aceitando que os títulos universitários funcionem como graus hierárquicos de separação entre graduação e pós-graduação, em lugar de pensá-las integralmente. Além disso, e como consequência, os docentes aceitam a decisão das direções universitárias de reduzir a graduação e a escolarização – número absurdo de horas-aula, desconhecimento, por parte dos estudantes e docentes, de línguas estrangeiras, miséria bibliográfica e informativa, ausência de trabalhos de laboratório e de pequenas pesquisas de campo, –, isto é, a redução da graduação a um segundo grau avançado para a formação rápida e barata de mão-de-obra com diploma universitário. Em contrapartida, aceitam que a pós-graduação seja o funil seletivo de docentes e estudantes, aos quais é reservada a verdadeira formação universitária.

Um princípio bastante claro no projeto de universidade moderna, mas pouco explorado ou até mesmo “erroneamente” interpretado é a sua caracterização como uma instituição com a característica de interdisciplinaridade. A referência ao termo “interdisciplinar” é marcado em várias passagens do projeto, embora não seja utilizado. O que fica expresso na prática é a inter-relação entre áreas e disciplinas, entre o ensino e a pesquisa como característica própria e intrínseca da universidade.

A ênfase na interdisciplinaridade tem sido uma constante de uso ultimamente, de tal forma que Casper (1997 apud PEREIRA, 2007, p.17), acredita que sua defesa “já atingiu o duvidoso status de um lugar comum”, embora afirme que o processo de busca de novos conhecimentos pelas ciências naturais, sociais e humanas demonstra a arbitrariedade e o anacronismo dos limites da “disciplinarização” do conhecimento.

E a questão do saber/conhecimento que sempre esteve na base da organização curricular da universidade?

O novo processo de tratar o conhecimento e de organizar a ciência trouxe grandes modificações para a sociedade, para a cultura, a política e, conseqüentemente, para a universidade. Nas palavras de Cunha (1998, p.18), *“uma nova perspectiva epistemológica dessas concepções definiu o ‘método científico’ como sendo capaz de orientar procedimentos investigativos, tornando-se o alicerce da universidade, locus por excelência do seu crescimento”*.

A sociedade contemporânea tem colocado na ciência toda a sua expectativa de melhores condições de vida. Assim, não é à toa que o conhecimento científico vem substituindo inclusive o poder religioso e, em muitos casos, tem balizado posicionamentos éticos. “*A palavra do cientista é mais credenciada do que as demais. Este fato é decorrente do prestígio cultural construído em torno da ciência e a relativização da ética nas relações político-sociais do mundo contemporâneo*”. (*idem*, 2005, p.17).

A universidade, principal instituição de produção e distribuição do conhecimento, tem sido, também, o lugar de reprodução dos *modos* de fazer ciência, nem sempre explicitados entre aqueles que dela se ocupam. Este *modo*, muitas vezes, nem chega mesmo a ser conscientemente escolhido; parece que ele está caracterizado como algo inerente à sua natureza. Alicerça-se na imposição de um pensamento único, como se todas as formas de produção e educação convergissem para uma perspectiva global, visassem os mesmos produtos e que atuassem os mesmos atores. Trata-se de um processo de padronização, como se houvesse uma única forma de conhecimento e uma só alternativa de formação. Como lembra Sousa Santos (2000, p. 242), o dilema consiste na validação de uma só forma de conhecimento e que provoca a cegueira epistemológica e valorativa, destruindo as relações entre os objetos e, nessa trajetória, eliminam-se as demais formas de conhecimento. O autor sabiamente alerta para o fato de esse fenômeno poder redundar num *epistemicídio*, afirmando “que a destruição de formas alternativas de conhecimento não é um artefato sem conseqüências, antes implica a destruição de práticas sociais e desqualificação de agentes sociais que operam de acordo com o conhecimento em causa”.

Pereira (2007) nos elucida ao dizer que a consolidação dos paradigmas<sup>19</sup> científicos da modernidade deveu-se à concepção positivista de conhecimento que, apesar de ter sido uma contribuição significativa inegável na produção de conhecimentos sobre o mundo, levou as ciências a tornarem-se reféns de seus princípios. Esse movimento científico que marcou a superação dos ditames da Idade Média teve como princípio organizador o conhecimento das leis da natureza, as quais foram tomadas como as únicas responsáveis pelo que ocorre no universo. Dessa forma, o mundo dito real separou-se do mundo subjetivo e o conhecimento verdadeiro passou a ser o que provém da observação objetiva, mensurável, neutra, constante e, portanto, positiva. Somente as suas manifestações poderiam ser validadoras de verdade e constitutivas daquilo que poderia ser considerado conhecimento científico.

---

<sup>19</sup> Para a autora, o termo paradigma assume uma característica epistemológica de princípio organizador da percepção, do entendimento, da investigação, das respostas e dos significados atribuídos. Da mesma forma, a universidade como instituição social refletiu a orientação desse paradigma.

Na universidade, a nova perspectiva epistemológica dessa concepção definiu o “método científico” como o método capaz de orientar os procedimentos investigativos; por isso, tornou-se o alicerce da universidade e fator por excelência do seu crescimento e das possibilidades de suas contribuições à sociedade de seu tempo presente, para a produção de conhecimentos. Conseqüentemente, esse mesmo paradigma epistemológico, valendo-se de seus princípios e leis, definiu também a lógica construção dos currículos e atividades de ensino. (*ibidem*, 2007, p.42).

Conforme Cunha (2005), só recentemente, já quase na segunda metade do século XX, com o advento do reconhecimento das humanidades como ciências e as descobertas da relatividade das verdades construídas pela física mecânica, é que o método científico positivista começou a ser questionado, como sendo o único capaz de validar o conhecimento sobre os homens e o universo. Estas contestações têm provocado a possibilidade de crítica e estimulado a construção de novos paradigmas que melhor sejam capazes de responder aos desafios atuais e futuros do mundo contemporâneo, negando a neutralidade e as dicotomias próprias da concepção positivista de ciência. Sua repercussão também vem sendo abordada na prática pedagógica do ensino superior na relação entre formas de organização da ciência e processos de ensino-aprendizagem.

Tais questionamentos e contestações de pensar o saber se fazem válidas; mas o que se tem hoje ainda é um saber mercantilizado, que rompe com a idéia dos fins educativos, espirituais e históricos nacionais que Humboldt tinha em relação aos fins educativos, técnicos e instrumentais nacionais de Napoleão.

*“É um saber produto, uma mercadoria, uma nova relação – a do saber-provedor com o usuário-consumidor, um investimento, um processo de disputa e valor comercial da informação, ciência e tecnologia, que gera a perda do valor do saber como formador do caráter, da moral, da ética, do espírito reflexivo, do cidadão e da construção da nação”.* (PEREIRA, 2007, p.26).

O conhecimento, portanto, que se dá na universidade e nas outras instituições que compõem a educação superior, estas últimas em sua grande maioria particulares e que respondem hoje por 88% da oferta de vagas e por 71% das matrículas, representa um espaço de poder, definindo limites e “propriedades” para os que o dominam. Cada indivíduo ou departamento tem uma especialidade e, assim como “respeita” o campo do colega, reage quando sente invadido seu terreno de saber. Os títulos qualificam as pessoas e permitem ou impedem o exercício do conhecimento, definindo profissões e dividindo papéis sociais, interferindo, desta forma, na organização econômica da sociedade. Para que se tenha clara



compreensão deste fenômeno, Cunha (2005) afirma ser importante reconhecer que o modo de produção econômica é anterior ao modo de educação e que diferentes períodos históricos produziram distintas relações entre produção e educação.

## **2.2 FORMAÇÃO PROFISSIONAL NOS CURSOS DE TURISMO**

Nosso objetivo neste breve diálogo não será fazer um levantamento exaustivo da produção científica na direção da formação do turismólogo, tampouco de currículos que estruturam os cursos universitários na área do turismo, porquanto, traremos algumas reflexões de autores sobre a formação profissional nos cursos de Bacharelado em Turismo e o perfil do profissional tomando-se como referencial de análise as Diretrizes Curriculares para os Cursos de Graduação e a LDB nº 9.394/96, que orientam os projetos pedagógicos dos cursos, a fim de possibilitar uma melhor compreensão da relação existente entre essas questões, ainda vivas e em constantes discussões, como também servir de ferramenta desencadeadora de análise desta pesquisa em relação aos discursos dos docentes.

O contexto do surgimento de cursos superiores de Turismo já foi abordado anteriormente, mas vale lembrar que foi no início da década de 1970 que eles surgiram, num momento em que a formação profissional limitava-se ao caráter profissionalizante para atender às necessidades do mercado, o qual demandava profissionais treinados para desempenhar funções de produção em série padronizada. E em 1971, após a publicação do Parecer nº 35/71, que instituiu o currículo mínimo do Curso de Turismo, objetivando atender ao relevante interesse público, e dada a expansão experimentada pela atividade turística e a exigência de mão-de-obra especializada capaz de suprir as necessidades do setor, a Faculdade Anhembí Morumbi, atual Universidade Anhembí, apresentou ao MEC a proposta do primeiro curso superior de Turismo do Brasil, aprovado e implantado no estado de São Paulo.

Segundo Matias (2005), desde a criação do primeiro curso de Turismo até hoje, muito foi feito pela formação profissional em Turismo, sobretudo a partir do período da redemocratização, quando as instituições de ensino e entidades do setor estabeleceram diálogo com os órgãos diretivos da educação no país. Como resultado, na década de 1990, foi aprovada a LDB/96, que introduziu modificações que alteraram, de forma significativa, a estrutura das universidades, exigindo uma reforma dessas estruturas e a busca de procedimentos adequados à nova realidade. Essa lei propõe a flexibilização curricular, além da autonomia concedida às instituições.

A partir desse período, vários acontecimentos positivos aconteceram para a formação profissional de Turismo, dentre elas as propostas que orientaram as Diretrizes Curriculares para os Cursos Superiores de Turismo.

O primeiro semestre de 2002 foi marcado pela aprovação, pelo Ministério da Educação, das Diretrizes Curriculares de Turismo e Hotelaria. Tais propostas ainda orientam muitos projetos pedagógicos, apesar de já estarem em vigor as Diretrizes Curriculares Nacionais de Turismo, aprovadas em novembro de 2006. Mas, neste período, pontos controversos do documento foram discutidos pela Comissão de Especialistas de Turismo e Hotelaria já que não contava apenas com cursos superiores e técnicos em Turismo, mas também, cursos sequenciais sendo oferecidos em vários locais do país como uma oportunidade de aperfeiçoar profissionais sem condições de passar por uma formação mais longa, além da criação de cursos à distância e de curto prazo. Além disso, os cursos superiores de tecnologia foram formalmente reconhecidos por um parecer do Conselho Nacional de Educação como cursos superiores e, com isso, os alunos egressos têm o direito de fazer pós-graduação *lato e stricto sensu*.

Tomaremos alguns aspectos relevantes das Diretrizes Curriculares Nacionais do Curso de Graduação em Turismo, Bacharelado, pela resolução de 13 de novembro de 2006, em vigor no momento.

Alguns desafios propostos:

Art. 3º O curso de graduação em Turismo deve ensejar, como perfil desejado do graduando, capacidade e aptidão para compreender as questões científicas, técnicas, sociais, econômicas e culturais, relacionadas com o mercado turístico, sua expansão e seu gerenciamento, observados os níveis graduais do processo de tomada de decisão, apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação profissional.

Nesta perspectiva Ansarah (2007), reflete e coloca como desafio para os cursos uma dinâmica que atenda aos diferentes perfis de desempenho a cada momento exigidos pela sociedade, nessa “heterogeneidade das mudanças sociais”, sempre acompanhadas de novas e mais sofisticadas tecnologias. Propõe ainda que haja contínuas revisões do Projeto Pedagógico de um curso para que ele se constitua na caixa de ressonância dessas efetivas demandas, através de um profissional adaptável e com a suficiente autonomia intelectual e de conhecimento para que se ajuste sempre às necessidades emergentes, notadamente na expansão do turismo em suas múltiplas modalidades, no Brasil e no mundo.

O documento apresenta, ainda que de forma resumida, o perfil desejado dos bacharéis em turismo a serem formados pelas instituições de ensino, levando em consideração a internalização de valores de responsabilidade social, justiça e ética profissional; formação humanística e visão global que o habilitem a compreender o meio social onde está inserido em seus aspectos político, econômico e cultural, e a tomar decisões em um mundo diversificado e interdependente.

Art. 5º Os cursos de graduação em Turismo deverão contemplar, em seu Projeto Pedagógico e em sua organização curricular, os seguintes campos interligados de formação:

I - Conteúdos Básicos: estudos relacionados com os aspectos sociológicos, antropológicos, históricos, filosóficos, geográficos, culturais e artísticos, que conformam as sociedades e suas diferentes culturas;

II - Conteúdos Específicos: estudos relacionados com a Teoria Geral do Turismo, Teoria da Informação e da Comunicação, estabelecendo ainda as relações do turismo com a administração, o direito, a economia, a estatística e a contabilidade, além do domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira;

III - Conteúdos Teórico-Práticos: estudos localizados nos respectivos espaços de fluxo turístico, compreendendo visitas técnicas, inventário turístico, laboratórios de aprendizagem e de estágios.

A proposta de diretrizes curriculares apresentada ainda prevê que os egressos dos cursos de graduação em turismo deverão apresentar um perfil comum (e desejado) e perfis específicos admitidos, proporcionando uma formação, como nos coloca Shigunov Neto (2002), ao mesmo tempo generalista – com conhecimentos específicos com uma ampla visão do mundo e conhecimentos de áreas afins – e particularizada – especialmente com conhecimentos profissionais de interesse e liberdade de escolha das IES. Daí a importância das “habilitações” ou ênfases a serem oferecidas como opções aos alunos na sua formação, nas áreas de Agenciamento, Eventos, Hotelaria, Lazer, Planejamento, entre outras, atendendo às necessidades regionais.

Vale ressaltar ainda que o profissional a ser formado pelos cursos de bacharelado em turismo deve possuir uma sólida formação, a qual deve contemplar aspectos teóricos, práticos e éticos, visando o desenvolvimento de competências e habilidades gerais para que exerça de “forma competente” suas funções (*ibidem*, p. 43).

Algumas das competências e habilidades:

Art. 4º O curso de graduação em Turismo deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

- I - compreensão das políticas nacionais e regionais sobre turismo;
- VIII - intervenção positiva no mercado turístico com sua inserção em espaços novos, emergentes ou inventariados;
- XI - domínio de métodos e técnicas indispensáveis ao estudo dos diferentes mercados turísticos, identificando os prioritários, inclusive para efeito de oferta adequada a cada perfil do turista;
- XII - comunicação interpessoal, intercultural e expressão correta e precisa sobre aspectos técnicos específicos e da interpretação da realidade das organizações e dos traços culturais de cada comunidade ou segmento social;
- XVII - compreensão da complexidade do mundo globalizado e das sociedades pós-industriais, onde os setores de turismo e entretenimento encontram ambientes propícios para se desenvolverem;
- XVIII - profunda vivência e conhecimento das relações humanas, de relações públicas, das articulações interpessoais, com posturas estratégicas do êxito de qualquer evento turístico;
- XIX - conhecimentos específicos e adequado desempenho técnico-profissional, com humanismo, simplicidade, segurança, empatia e ética.

Shigunov Neto (2002) evidencia uma expectativa dessa formação, quando o documento descreve as principais competências e habilidades desse profissional, de que as questões teóricas devem proporcionar um embasamento levando o profissional a refletir sobre o turismo, tanto em relação a questões de planejamento e gerenciamento como de produção, distribuição e comercialização e que as experiências práticas tragam um constante pensar sobre “o que fazer”, “como fazer” e o “por que fazer”, buscando constantemente, com criatividade, soluções para os problemas dessa área.

Finalizando esse breve levantamento de como os cursos estão se estruturando e as principais características desejadas a esse profissional, é válido lembrar que a partir da DCNs do Curso de Turismo, de novembro de 2006, e com o parecer 08/2007 aprovado em 31/01/2007, algumas mudanças já se fazem presentes como a que dispõe às instituições de ensino superior assegurar ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, dos cursos de graduação, bacharelados, na modalidade presencial. No caso do Turismo, a carga horária mínima de 3000 h/a passa a ser pela proposta, de 2.400 h/a, perfazendo uma duração dos cursos de três a quatro anos, dependendo das atividades complementares e dos estágios. A universidade reflete a manifestação de todos os segmentos da sociedade envolvidos.

Na visão de Ansarah (2007), isso demanda para as universidades e faculdades de Turismo um reposicionamento, passando a oferecer cursos com qualidade e novas estratégias que resgatem a importância dos professores e estudiosos do setor ao investirem na pesquisa científica, desenvolvendo conceitos e estudos acadêmicos, bem como um olhar atento às mudanças. *“Conhecer, sentir e acompanhar a dinâmica da mudança é uma necessidade que se impõe sob o aspecto de atualização permanente”*.

### **2.3 O DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR – UMA TAREFA DE REFLEXÃO PARA O EXERCÍCIO DA PROFISSÃO**

A docência superior é um processo complexo que se constrói ao longo da trajetória docente e que envolve, de forma intrinsecamente relacionada, a dimensão pessoal, a profissional e a institucional. Na tessitura das três dá-se a constituição do ser professor.

Em razão disso, a compreensão que se tem de seu processo formativo envolve o entendimento de que ele é de natureza histórico-social, pois os professores se constituem como tal em atividades interpessoais, seja em seu período de preparação, seja ao longo da carreira, em uma ou em diferentes IES.

Portanto, quando se busca entender a docência no ensino superior, o papel dos docentes, a compreensão do processo de sua formação, seu espaço institucional de trabalho nas suas diversas configurações bem como a multiplicidade de desafios que dela decorrem, é necessário levar em consideração as transformações pelas quais o cenário universitário está passando, em razão das mudanças do mundo contemporâneo e sobre as quais já discutimos anteriormente. Mas vale lembrar que entre as mais significativas notam-se: de um bem cultural, a universidade passou a ser um bem econômico, de um lugar reservado a poucos, tornou-se um lugar para o maior número de pessoas, de um bem direcionado ao aprimoramento de indivíduos, tornou-se um bem cujo beneficiário é o conjunto da sociedade, e ainda, transformou-se em mais um recurso do desenvolvimento social e econômico dos países, submetendo-se às mesmas leis políticas e econômicas, faz parte das dinâmicas sociais e está sujeita aos mesmos processos e às mesmas incertezas do âmbito político, econômico ou cultural que afetam todas as instituições sociais.

A partir de então é possível discutir, em razão dessas transformações, sobre algumas questões significativas: como fica o exercício da docência universitária, como é vista a

formação dos professores e como se dá esse processo de formação desse docente e, a partir de que leitura a ciência e a pesquisa estão sendo postas nesse cenário.

O professor tem sido o principal ator das decisões universitárias e, aos poucos, tem-se procurado produzir conhecimentos sobre ele que ultrapassem a prescrição de suas desejáveis qualidades. Entendê-lo como sujeito histórico, revelador de um contexto social, e engajado conscientemente ou não em um projeto político, parece ser de fundamental importância quando se pretende caminhar rumo a novos olhares a partir de fios teóricos e investigativos que dão consistência à discussão e que se aproximam das propostas e idéias delineadas nesta investigação.

Com relação ao amparo legal para o processo de formação de docentes universitários, a LDB nº 9.394/96, em seu art. 66 é bastante tímida a esse respeito. No que se refere à exigência de titulação, o Decreto 2.207/97 determina que, no segundo ano de sua vigência, as instituições de ensino superior deverão contar com 15% de seus docentes titulados na pós-graduação *stricto-sensu*, dos quais 5% doutores, pelo menos; no quinto ano de vigência, com 25%, dos quais 10% de doutores, pelo menos; e no oitavo ano de vigência, com um terço, dos quais 15% de doutores, pelo menos.

Observa-se que essa lei não concebe a docência universitária como um processo de formação, mas sim como preparação para o exercício do magistério superior, que será realizada prioritariamente (não exclusivamente) em pós-graduação *stricto sensu*. Enquanto nos outros níveis de ensino o professor é bem identificado, no ensino superior parte-se do princípio de que sua competência advém do domínio da área de conhecimento na qual atua. E aí remetemos à definição apresentada por Pierre Bourdieu (1983, *apud* MOROSINI, 2000, p.12), quando caracteriza o campo científico e discute a competência científica do professor como resultante da imbricação entre competência técnica e poder social, sendo a primeira definida no próprio campo científico, pelos pares.

Embora na legislação sejam os programas de pós-graduação a única indicação de espaço de formação do professor universitário, raros são os programas que qualificam professores universitários a incluírem a formação para a docência na área da Ciência a que se destinam, ou seja, estudos relacionados ao ensino do conhecimento ao qual o professor em formação se dedica. Especialmente nas áreas de Ciências fora do campo da Educação estas circunstâncias se potencializam: os professores bacharéis podem fazer toda uma carreira acadêmica sem ter tido oportunidade de conhecer os fundamentos educacionais e pedagógicos que sustentam o trabalho docente. (MAZZILLI, 2005, p.8).

Veiga (2006) salienta que os programas de pós-graduação voltam-se para a formação de pesquisadores em seus campos específicos e sem exigência quanto à formação pedagógica de professores, como se o domínio de um conhecimento específico implicasse, automaticamente, capacidade para realizar um processo de ensino que possibilite aprendizado efetivo desse conhecimento pelos estudantes. Dessa forma, terminam mesmo que não intencionalmente, por reproduzir uma situação em que atividades de ensino e pesquisa são realizadas de modo dissociado, ou mesmo equivocado, e por perpetuar a noção de que para ser professor basta conhecer a fundo determinado conteúdo e, no caso específico do ensino superior, ser um bom pesquisador.

A Resolução 3/99 do Conselho Nacional de Educação (CNE) exige a oferta de uma disciplina sobre metodologia de ensino nos cursos de pós-graduação *lato sensu*. A formação docente para a educação superior fica, portanto, a cargo das iniciativas individuais e dos regimentos das instituições responsáveis pela oferta de cursos de pós-graduação. O governo (MEC/Sesu/Capes/Inep) determina os parâmetros de qualidade institucional, e muitas instituições de educação superior organizam e desenvolvem um programa de preparação de seus docentes, orientadas por tais parâmetros. “Assim, as políticas públicas não estabelecem diretamente orientações para a formação pedagógica do professor universitário” (idem, p.89).

Vale ressaltar também, a partir de um estudo realizado por Giolo (2006)<sup>20</sup> sobre as funções docentes de acordo com a vinculação institucional do profissional, que dos 230.784 docentes que atuam na educação superior brasileira, 199.270 (86,3%) estão vinculados a apenas uma instituição. Os demais 31.514 (13,7%) têm dois ou mais vínculos institucionais. Estes desempenham, portanto, mais que uma função docente. No que diz respeito à titulação, nota-se um percentual ligeiramente superior das funções docentes exercidas por mestres (37,2%) em relação ao percentual de docentes mestres (35%); logo, as instituições preferem compartilhar professores com o título de mestre. Do ponto de vista da categoria administrativa, percebe-se mais uma dimensão de disparidade no Brasil: os doutores concentram-se nas instituições públicas e todas as demais titulações têm seu locus preferencial de abrigo nas instituições privadas. Trata-se de um panorama gerado pela política educacional brasileira que incentivou a criação de pequenas instituições privadas para as quais não há exigência legal de índice mínimo de titulação. Para o empenho qualificação, o autor destaca que este não veio acompanhado do elemento mais importante de sua contrapartida,

---

<sup>20</sup> Cadastro docente da educação brasileira (INEP – 1º semestre de 2005). Ler GILOLO, Jaime. Os Docentes da Educação Superior Brasileira. In: RISTOFF, D. e SEVEGNANI, P. (orgs). **Docência na Educação Superior**. Brasília: INEP, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate; v.5).

que é a fixação institucional do professor e a criação de condições adequadas de trabalho acadêmico. Os índices de 64,5% de professores contratados como horistas e profissionais de tempo parcial e de 60,2% de professores com vínculo recente, menos de cinco anos, mostram que esses docentes não são inseridos em comunidades acadêmicas plenas, com participação no ensino, na pesquisa, na extensão e nas decisões a respeito dos destinos da instituição e da educação. Essa tese é confirmada, para o autor:

pelo fato de que as instituições universitárias privadas e os centros universitários terem demonstrado grande dificuldade em manter 33% do quadro docente com contrato em tempo integral. Com efeito, 75,6% das universidades privadas e 41,3% dos centros universitários não cumprem, a esse respeito, as exigências do inciso II do art. 52 da LDB e do art. 2º do Decreto nº 4.914. (GIOLO, 2006, p.46-47).

No caso da Educação Superior, percebe-se que um dos condicionantes mais fortes da docência universitária é o estabelecimento no qual o professor exerce sua atividade. Dependendo da missão da instituição e das conseqüentes funções priorizadas, o tipo de atividade do professor será diferente. Dependendo da mantenedora, governamental ou privada, com administração federal, estadual ou municipal, o pensar e o exercer a docência são diferentes, com condicionantes diferenciados também.

Assim, conforme o tipo de instituição de ensino superior em que o professor atua, sua docência sofrerá diferentes pressões. Se ele atua num grupo de pesquisa em uma universidade, provavelmente sua visão de docência terá um forte condicionante de investigação. Já se ele atua numa instituição isolada, num centro universitário, sua visão de docência terá um forte condicionante de ensino sem pesquisa, ou quando muito, do ensino com a pesquisa. A cultura da instituição e daí decorrente a política que ela desenvolve terão seus reflexos na docência universitária. Entretanto, é importante ressaltar que, mesmo nas instituições universitárias, a afirmação de que todos os docentes tenham a sua atividade relacionada à pesquisa não é verdadeira. As instituições têm diferentes graus de desenvolvimento de pesquisa em seu interior e mesmo entre instituições. (MOROSINI, 2000, p.14).

Com base nessa problemática em relação às diversas configurações das instituições universitárias, considerando-se a diversidade e desigualdade presentes nelas no que se refere também às condições de contratação e de trabalho docente e ao tratamento que conferem ao ensino e à pesquisa, tem-se um corpo docente composto de um conjunto de profissionais de diferentes áreas que, em sua maioria, não tiveram formação inicial ou continuada para o exercício da profissão. Considerado isso, configura-se ao professor universitário uma



identidade técnica, reduzida a competências<sup>21</sup>, reduzindo-se a sua prática docente à mera reprodução dos modelos aprendidos em sala de aula, ao longo da história da sua vida escolar mantendo um ensino repetitivo, focado na exposição do conteúdo pelo docente que como especialista o domina, e reforça a memorização pelos estudantes, visando o sucesso nos exames.

Perpetua-se, assim, conforme Anastasiou (2006), uma ação reprodutiva do saber dito a ser decorado e do poder do conhecimento, distanciando ainda mais a universidade das perspectivas hoje postas como instituição social construída coletivamente a partir de um projeto institucional coletivo e vinculada às questões regionais e universais. Perpetua-se também a formatação de grade curricular, deixando de objetivar uma formação integradora, baseada nos princípios da complexidade, da tessitura das áreas e das ciências, para a graduação. Distancia-se, dessa forma, da proposta da LDBEN 9394/96 e das diretrizes curriculares dela decorrentes, mantendo um *habitus* repetitivo de ensino e de aprendizagem, comprometendo as possibilidades de avanços dos que ensinam e dos que cursam a graduação na educação superior.

A universidade é uma comunidade de conhecimento e o professor do ensino superior é parte desta comunidade, que num sentido estrito, envolve os pares das áreas de conhecimento e é ligada ao desenvolvimento científico e tecnológico, inserido, portanto, em uma sociedade do conhecimento que se baseia nos já mencionados mercado e técnica. Pode-se dizer, sob o ponto de vista do avanço do conhecimento, que o professor é o que se insere no processo produtivo que perfaz esse avanço, colaborando de alguma forma para tal, mas é também o que dissemina o avanço quando não alienado das revoluções que se operam no mundo circundante. Por trabalhar em diferentes tipos de instituições, desenvolve nelas atividades que se qualificam de diferentes formas, enfrenta tensões das mais variadas, seja com os pares da área em que atua ou de diferentes áreas, é um profissional não necessariamente somente da universidade e mostra diferentes relações com o conhecimento, seja para produzi-lo ou para disseminá-lo. Caracteriza-se pela diversidade, pela pluralidade de opções, caminhos, alternativas, interesses, tensões. E a socialização do conhecimento, emergido das práticas sociais da universidade – práticas sociais dos partícipes de uma mesma área e/ou áreas diversificadas – revela-se numa socialização do conhecimento sistematizado, visando especialmente à formação e ao exercício profissional porque foi construído e desenvolvido

---

<sup>21</sup> O termo competência aqui se refere, no plano epistemológico, ao que Lessard (2006) define como se construindo numa relação entre sujeito e uma situação profissional; apenas tem sentido em razão desses dois pólos – o sujeito que pensa, interpreta e age em situação profissional ou no âmbito de um conjunto de situações profissionais, que compreendem tarefas, ações, coerções, recursos etc.

por uma comunidade legitimada para desenvolver o conhecimento, mas que, em sua ação, também o legitima. (FRANCO, 2000).

Resumindo, a universidade brasileira, que tem em sua gênese a herança intelectual e funcional do modelo napoleônico, continua sofrendo forte influência deste modelo. A estrutura departamental vigente favorece o desenvolvimento de ações individuais e voltadas para o interior da própria universidade. O ensino não tem fugido muito da tradição de reprodução do conhecimento, em que o professor universitário, quanto mais qualificado for, mais tende a se afastar da sala de aula, especialmente da graduação; os projetos de extensão, quando existem, ficam em geral descolados estruturalmente, como se fossem de interesse e responsabilidade exclusivos de seus autores; a pesquisa continua sendo a atividade que confere maior *status* aos docentes; os programas de pós-graduação, destinados à formação e titulação dos professores universitários, formam prioritariamente o pesquisador; nos processos de avaliação institucional e nos planos de carreira docente, raramente encontramos, como critério de avaliação, a referência a essas três funções (ensino, pesquisa e extensão). Assim, este princípio não tem se concretizado, mesmo quando há deliberação institucional indicando-o como referência para a organização do processo de ensino: continua imperando a fragmentação do trabalho docente entre ensinar, pesquisar e fazer extensão. (CUNHA e LEITE, 1996).

No entanto, a idéia de indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como referência para a organização do trabalho pedagógico, embora de difícil concretização em face às condições políticas e estruturais da educação superior, tornou-se condição para se propor alternativas para esse nível de ensino e sua materialização, que orientem as políticas institucionais e os projetos pedagógicos dos cursos, e que constitui-se em atribuição de caráter institucional e não individual de cada docente.

... a expressão indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão' consagrada pela Constituição de 1988, não deve ser considerada como uma fraseologia de efeito, mas como uma síntese atual da história educacional brasileira que aponta diretamente para a construção de uma universidade de um bom nível acadêmico, pública, autônoma, democrática, que se coloca a serviço da realização de uma sociedade independente e soberana científica, tecnológica e culturalmente, voltada para os interesses concretos da população brasileira (PUCCI, 1991, p.32).

Os pesquisadores dos vários campos do conhecimento e os profissionais das várias áreas adentram o campo da docência no ensino superior como decorrência natural dessas suas atividades e por razões e interesses variados. Se trazem consigo imensa bagagem de

conhecimentos nas suas respectivas áreas de pesquisa e atuação profissional, na maioria das vezes nunca se questionaram sobre o que significa ser professor. Do mesmo modo, as instituições que o recebem já dão por suposto que *o são*, desobrigando-os, pois, de contribuir e favorecer o processo constitutivo de *torná-los*. Não se trata de culpabilizar os professores pelas mazelas do ensino, mas de reconhecer e valorizar a importância da profissão docente no ensino superior.

A formação para o exercício da docência no ensino superior, de fato, exige o domínio da área de conhecimento que se ensina, associado ao conhecimento educacional e pedagógico, que possibilita ao professor planejar, desenvolver e avaliar a ação educativa, associando ensino, pesquisa e extensão, de acordo com o projeto institucional pretendido. Mazzilli (2005) reforça que este aprendizado, já se sabe, não se restringe à formação escolar e à titulação do docente e nem é algo que se lhe “dê”: é necessária a sua formação continuada, que pode ser entendida como processos institucionais permanentes de constituição dos saberes necessários para o desempenho do trabalho que compete a cada um realizar, para a consecução do projeto institucional pretendido, que tem como ponto de partida e de chegada a reflexão coletiva sobre o trabalho realizado *pela e na* universidade como um todo e por cada docente, em particular.

Dessa forma, qualquer proposta de formação (inicial ou continuada), deve registrar o ponto de vista do professor, sua subjetividade, seu conhecimento e saber-fazer, mobilizados em suas ações cotidianas. Problematizar a prática docente como ponto de partida para identificar necessidades formativas é promover, entre os professores, oportunidades de diálogo sobre suas visões de ensino e suas práticas, de modo a situar e teorizar sua história, suas experiências, sua afetividade, sua emoção, suas crenças e valores como fatores que constituem o professor.

É nesse sentido que pincelaremos brevemente algumas tendências e sérias reflexões no cenário do desafio da formação docente, que possibilitam olhares constitutivos e reflexivos das próprias atividades docentes, definindo-se como condição de desenvolvimento profissional do professor e de melhoria de sua prática pedagógica.

Paralelamente aos ditames de um forte controle e influência estatal, do mercado e da globalização que provocam impacto na concepção de universidade, podemos encontrar algumas iniciativas de autores nacionais e internacionais que propõem uma ruptura paradigmática atuando na contramão dos processos hegemônicos de regulação, como é o caso de modelos que propõem a prática profissional na formação de professores, renovando os

fundamentos epistemológicos do ofício do professor<sup>22</sup>, valorizando o conjunto de saberes utilizados realmente pelos profissionais em seu espaço de trabalho cotidiano para desempenhar suas tarefas. Iniciativas que estimulem o docente a refletir sobre sua própria prática, e sobre sua própria ação, preferencialmente, num coletivo de professores. Reflexão esta:

(...) sistemática, contínua e coletiva, que examine questões relativas a por que, para que, para quem, o que e como se constitui o professor universitário. (MAZZILLI, 2005, p.9).

Assim projetada, a reflexão sobre a prática docente na universidade, como base da compreensão e referência para novos caminhos na formação de professores, ultrapassa os limites do pensar a ação pedagógica na sala de aula para adentrar efetivamente na constituição docente na educação superior, desde que teoricamente orientada para esta intenção.

Outras proposições que conduzem à mudança da prática pedagógica do professor e de sua formação são estimuladas pelas perspectivas histórico-culturais do desenvolvimento humano (pela esfera simbólica e comunicativa da atividade humana), citadas por Vigotski e enunciativo-discursiva (papel central à interação verbal por meio das enunciações), citadas por Bakhtin, pelas quais definimos o recorte teórico deste estudo. Tal perspectiva possibilita a compreensão da docência e da formação do professor como produções históricas que se singularizam como uma experiência elaborada e compartilhada pela linguagem. Nesse sentido, o narrar e o escutar são considerados como constitutivos da formação do professor e da docência. Esse processo permite entender também como os sentidos vão se produzindo nas relações dialógicas do trabalho docente a partir das relações entre as condições subjetivas – formação do professor - e as condições objetivas - entendidas como as condições efetivas de trabalho envolvidas nos fragmentos do cotidiano. Tecer este processo vivo, pela dinâmica discursiva de elaboração e circulação de sentidos de formação docente, permite o compartilhar de significados, conceitos, saberes, sentidos históricos, experiências e fazeres da área em questão, materializados em seus/nossos enunciados, cujos contornos descrevo e analiso.

Tais proposições são importantes e ricas, pois defendem a participação daqueles que fazem a educação acontecer nas escolas na definição e implementação de políticas educacionais e de melhoria do ensino, porque concebem os professores não como meros

---

<sup>22</sup> A epistemologia da prática é discutida e trabalhada por autores como Tardif (2002), Shulman (1986), Shön (2000); Zeichner (1993), Nóvoa (1992), Cunha (1998), Pimenta e Anastasiou (2005), entre outros.

executores, mas como profissionais reflexivos, como professores-pesquisadores, constitutivos de saberes e práticas vão se singularizando na dinâmica interativa das práticas sociais, mediados pela história e pela linguagem, procurando assim, recuperar seu espaço como sujeito criativo na história e refletir sobre a educação questionando o modelo da racionalidade vigente.

E como pensar o sujeito professor em turismo? Qual o seu papel como professor e formador desta área? Qual tem sido o seu pensar/olhar para a área? Como tem sido a sua formação a partir do seu olhar sobre as múltiplas relações (sujeito/o outro/ações/contextos sociais), ditas singulares e coletivas, na medida em que se pautam nas significações ali (universidade/sala de aula) (re)produzidas, transformadas e apropriadas? Como se articula a produção do conhecimento em turismo e a formação do turismólogo por estes atores?

Grande desafio epistemológico!

Apesar de alguns avanços consideráveis de pesquisas, pela academia, sobre questões relacionadas à educação turística, ainda são incipientes e tímidos, se considerarmos especialmente a perspectiva que nos propusermos aqui, de analisar o professor universitário em turismo. No Brasil, são raras as iniciativas com este propósito, como por exemplo, os estudos feitos por GAETA (2001, 2007); OMT (1995). As principais e que normalmente são encontradas, perpassam por discussões com vista ao ensino universitário em turismo, dentre elas, destacam-se questões referentes ao panorama histórico da evolução dos cursos em turismo (ANSARAH, 2002; BARRETO, 1997; MATIAS, 2002) sobre a formação e profissionalização dos bacharéis seguindo as sugestões e propostas para o ensino do turismo com base nas Novas Diretrizes do MEC e de outros instrumentos que traçam a política da educação nacional (ANSARAH, 2002, MATIAS, 2002,2005); formação profissional e suas relações com o mercado de trabalho (ANSARAH, 2002; MATIAS, 2002, 2005); como entender o turismo e a educação nos novos tempos (TRIGO, 1998); estrutura dos projetos político-pedagógico dos cursos (BARRETO, TAMANINI e SILVA, 2004); currículo e formação profissional nos cursos de turismo (SHIGUNOV NETO e MACIEL, 2002); produção científica na área a partir desse nível de ensino; programas de educação e formação projetados para melhorar as habilidades profissionais em termos de relações humanas (GOELDNER, RITCHIE e McINTOSH, 2002; COOPER, SHEPHERD e WESTLAKE, 2001; JAFARI e FAYOS-SOLA, 1996); linha sistêmica de pensamento ao apontar os benefícios da educação e do treinamento em turismo (COOPER, 2001); reflexões acerca da problemática da educação em turismo (OMT, 1995; TRIGO, 2000); visão sustentável para os cursos (KRIPPENDORF, 2000; MOTA, 2003) dentre outras discussões, tendo em vista a

preocupação com os impactos do turismo sobre o meio ambiente natural, sócio-cultural, sobre a economia e outras facetas que envolvem a área.

Em face dos rápidos avanços no mundo do trabalho e da obsolescência de métodos, técnicas e processos, impõe-se permanente necessidade de revisão e renovação de conhecimentos. As demandas das escolas/instituições são cada vez mais crescentes. Se por um lado a Universidade é uma instância privilegiada de ensino, pesquisa e extensão e tem um compromisso ético com a divulgação e socialização do conhecimento produzido em seu interior, por outro ela desconhece o que se faz, como e o que se ensina nesses espaços, sobretudo desconhece os complexos problemas que compõem o cotidiano destes. Hoje, requer-se do professor maior capacidade de atuar numa realidade altamente heterogênea e de desenvolver as mais diversas situações de ensino; de atender aos diferentes ritmos, interesses e formas de aprender; de promover a auto-estima, o respeito-mútuo com seus alunos e ensinar regras de convivência; de dar significado científico, social e cultural para aquilo que é ensinado.

o professor e o pesquisador têm funções importantes nas sociedades pós-industriais como facilitadores de processos educacionais para orientar as pessoas nos labirintos cada vez mais ciclóticos do universo do conhecimento. É preciso selecionar, processar e organizar as informações e o conhecimento para que exista uma inteligibilidade capaz de unir pessoas em torno de soluções para os problemas contemporâneos no nível macro ou no nível microcotidiano pessoal. (TRIGO, 1998, p.187).

Conseqüentemente, o ensino parece, hoje, muito mais complexo que no passado. Considerando-se diferentes pontos de entrada, depois de a ênfase recair sobre os conteúdos a ser ensinados, as questões de sistema e organização curricular, e sobre os processos de ensino/aprendizagem tem-se assistido a um forte movimento de inserção da subjetividade no seio da pesquisa educacional, revelando modos diversos de se enfocar a formação de professores e da qual aproximamos nosso olhar, permitindo a reflexão e a compreensão dos sentidos que emergem das relações dos docentes em turismo com seus pares, da formação do turismólogo do campo científico em jogo.

Levar em conta essas questões é reconhecer que elas devem continuar orientando os processos de formação de docentes universitários. Muito ainda há para se construir e discutir, mas acreditamos que a importância de trilhar um caminho a partir de uma mudança de foco, isto é, dando atenção ao próprio trabalho do formador, através da interlocução com os referenciais teóricos aqui escolhidos, como exemplo de modos diversos de enfocar a pesquisa,

propicia avanços e reflexões acerca da docência em turismo no tocante à produção do conhecimento na área de turismo e à formação do turismólogo, bem como o despertar de uma postura acadêmica mais crítica e superada de reducionismos, provocando, nas futuras pesquisas da área, um amadurecimento epistemológico.

## CAPÍTULO III - QUESTÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS

É um de todos aqueles atos que fazem da minha vida única inteira um realizar ininterrupto de atos. Porque minha vida inteira como um todo pode ser considerada um complexo ato ou ação singular... (BAKHTIN, 1993, p.21)

### 3.1 PROBLEMA DA PESQUISA

Esta pesquisa, mobilizada pelo desafio de compreender “*Quais os sentidos atribuídos pelos docentes nas relações/articulações entre produção do conhecimento e formação do turismólogo?*” advindos da apreensão da leitura dos dados coletados aliada à interlocução com o levantamento bibliográfico da área em questão e os referenciais teóricos propostos para a análise, possibilitou a construção de um processo de sentidos, inseridos nos fios em movimento dos enunciados. Buscou-se a observação das falas dos docentes não somente em seus aspectos explícitos ou prontos, mas em indícios que emergem dos contextos sociais em que foram produzidos.

O termo ‘sentido’ segue o entendido por Bakhtin (1997, p. 386), isto é, “não há um ‘sentido em si’. O sentido existe só para outro sentido, com o qual existe conjuntamente. (...) O sentido se situa sempre entre os sentidos, elo na cadeia do sentido que é a única suscetível, em seu todo, de ser uma realidade”. Os sentidos não estão dados, são permanentemente construídos na dinâmica interlocutiva, funcionam e significam nas condições específicas de produção. Seguiremos também o sentido definido por Vigotski (1989), como “um todo complexo, fluido, dinâmico, com várias zonas de estabilidade desigual”, que se constrói a partir de uma situação de interlocução localizado no tempo e no espaço.

### 3.2 REFERENCIAL TEÓRICO

Tomamos como referência as perspectivas teóricas enunciativo-discursivas de Mikhail Bakhtin, no estudo da linguagem, quando orienta seu olhar para as práticas discursivas, entendendo-as como práticas significativas em que são produzidos e reproduzidos os signos e



sistemas de signos que constituem os indivíduos. Também será considerada a perspectiva histórico-cultural, por meio das contribuições do pensador L.S. Vigotski (1993), na esfera simbólica e comunicativa da atividade humana, colaborando para o estudo das singularidades do trabalho docente e para a compreensão de que é na dinâmica das interações, nos modos de relação construídos histórica e culturalmente que os sujeitos constituem-se, reinterpretando experiências culturais e atribuindo a elas novos sentidos e significados.

Na perspectiva histórico-cultural, Vigotski apresenta-nos uma nova maneira de entender a relação entre o sujeito e o objeto no processo de construção do conhecimento, porque a origem das mudanças porque passa o homem, no decurso de seu desenvolvimento, está na sociedade em que vive, na cultura e na história do seu meio.

Os estudos de Bakhtin comungam com as idéias de Vigotski, pois ambos argumentam que a linguagem, historicamente determinada, produz sentidos a partir da interlocução, no interior da qual os interlocutores se constituem e são constituídos. A linguagem, nas concepções de Bakhtin e de Vigotski, torna-se o lugar da interação, da negociação de sentidos, da representação de papéis, da constituição de identidades.

Aproximar a análise dos dados pelas enunciações permite a apreensão dos sentidos que se configuram na circulação das idéias. O sentido é o signo interpretado pelo sujeito histórico, dentro de seu tempo, espaço e contexto concreto de vida social. Conforme Lima (2005), o sentido da atividade de um sujeito está na relação que ele estabelece entre o motivo – sua meta - e sua motivação - o que o leva a agir e orienta sua ação para alcançar a meta pretendida. A atividade é um conjunto de ações motivadas. Os sentidos são dinâmicos. Mudam-se os sujeitos, mudam-se os sentidos do mundo. Os sentidos possíveis de se configurar não residem exclusivamente nas palavras pronunciadas pelos professores, mas na relação com a exterioridade em que aquelas enunciações se foram produzindo. Os sentidos não estão dados, são permanentemente construídos na dinâmica interlocutiva, funcionam e significam nas condições específicas de produção. Nas palavras de Lima (2005, p.38), “*o dizer tem histórias, e os sentidos estão tanto aquém como além das palavras*”.

não há um “sentido em si”. O sentido existe só para outro sentido, com o qual existe conjuntamente. O sentido não existe sozinho (solitário). Por isso não pode haver um sentido primeiro ou último, pois o sentido se situa sempre entre os sentidos, elo na cadeia do sentido que é a única suscetível, em seu todo, de ser uma realidade. Na vida histórica, essa cadeia cresce infinitamente; é por essa razão que cada um dos elos se renova sempre; a bem dizer, renasce outra vez. (BAKHTIN, 1997, p.386)

Os sentidos são produzidos e reproduzidos na interação entre sujeitos sociais, contemporâneos ou não, co-presentes ou não, do mesmo grupo social ou não, pertencendo a ambos. Os enunciados são composições de sentidos, isto é, articulam em si a presença dos diversos sujeitos em interação na corrente da comunicação verbal.

A compreensão do sentido que emerge da interação verbal dá-se para Bakhtin a partir do que ele denomina como contrapalavra.

compreender a enunciação de outrem significa orientar-se em relação a ela, encontrar o seu lugar adequado no contexto correspondente. A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão. (BAKHTIN, 1993, p. 131).

Dada essa contrapalavra a ideologia dominante dilui-se no corpo social, de forma que se produz ideologia advinda não só de cima, mediante uma lógica de pura dominação, mas de todos os lados, a cada retomada do verbo. Esse jogo de contrapalavras é definido por Bakhtin por ideologia do cotidiano.

Com Bakhtin aprendemos que os sentidos renovam-se. O sujeito não é anulado, formado, pela cultura e pela história na qual está inserido. Antes, ele só se singulariza porque é formado nesta cultura e nesta história, no encontro e no confronto com as múltiplas vozes, sentidos, lugares e papéis sociais internalizados aos quais vai se dispondo e sendo disposto.

Conforme Fontana (2003), os lugares sociais que ocupamos nas relações com os outros marcam o para que e o para quem de nossas ações e de nossos dizeres, delineiam o que podemos (e não) dizer desses lugares, sugerem modos de dizer... Essas condições explicitam as relações de poder implicadas nas relações sociais. Elas modulam o discurso e o próprio modo de apresentação do sujeito como tal, que vamos produzindo na dinâmica interativa. Mas essa modulação é contraditória, na medida em que somos, ao mesmo tempo, nós mesmos e o “outro do outro” com quem estamos em relação. Em um mesmo indivíduo articulam-se dialeticamente dois lugares sociais distintos e complementares – o mesmo e o outro.

...papéis sociais e significados articulam-se e contrapõem-se, harmonizam-se e se rejeitam, configurando-nos de modos distintos, como sujeitos. Estudar o sujeito implica estudar relações entre sujeitos implica lidar com a multiplicidade na unidade do próprio sujeito. (FONTANA, 2003, p. 63)

Consideramos, nesse exercício compartilhado e dialógico com Bakhtin, a percepção da necessidade de buscar nesta investigação, pelas enunciações, os indícios/sentidos que

emergem do processo do discurso, produzidos por esses docentes nas relações/articulações entre produção do conhecimento e formação do turismólogo.

...construir um processo é estudá-lo em seu processo de mudança. Mais do que analisar o sentido produzido, o que interessa é o movimento em que ele vai sendo produzido, reproduzido e transformado, o movimento que sustenta e desloca a configuração apreendida, e a regula. Uma construção real do próprio processo. Este é um princípio básico. (VIGOTSKI, 1986, apud FONTANA, 2003, p.69)

Destaco que ao optar por esta perspectiva, privilegio a reflexão sobre os discursos que circulam entre os sujeitos e sobre as interações que se estabelecem no decurso desse movimento e também, porque apresenta uma visão da história que não nega o cotidiano e a singularidade dos sujeitos, isto é, é constitutiva (não externa ao homem, mas sim, condição do especificamente humano).

Considerando-se, com base em Bakhtin, que as situações em que se produz o dizer não se encontram isoladas daquilo que se enuncia, os signos e a situação social estão indissolavelmente ligados. O gênero bakhtiniano é um modo de dizer que tem suas regras e suas finalidades engendradas socialmente, o que confere a todo discurso o caráter de uma prática social.

Assim, é muito importante quando da análise, situar a conversação, que expressão se sobressai, como é a mímica ao falar, quais as nuances da entonação enquanto se fala. Para Bakhtin (1990), todo gesto, grito, movimento do corpo pode tornar-se material para a expressão da atividade psíquica, posto que tudo pode adquirir um valor semiótico, tudo pode tornar-se expressivo, o que em outras palavras quer dizer que tudo pode adquirir um significado e um sentido quando inserido em um contexto.

A palavra, segundo o autor, como material flexível e veiculável pelo corpo, “acompanha e comenta todo ato ideológico”, inclusive os dos signos não-verbais que, embora não possam ser substituídos por palavras, “banham-se no discurso”, “apóiam-se nas palavras” e são “acompanhados por elas”, tornando-se “parte da unidade da consciência verbalmente constituída” estando presente em todos os atos de compreensão e de interpretação (ibidem, p.37, 38).

Amorim (2002) ressalta que para Bakhtin a enunciação é lugar de expressão e, mais ainda, de constituição de subjetividade, mas seu sentido só se produz numa relação de alteridade. Caráter de alteridade do enunciado em Bakhtin, se radicaliza: desdobrando os

lugares enunciativos ao infinito, seu enunciado dialógico merece bem ser chamado de polifônico, pois uma multiplicidade de vozes pode ser ouvida no mesmo lugar.

A multiplicidade de vozes (vozes dos outros, que nos constitui; vozes dos múltiplos papéis sociais que desempenhamos; vozes da história que ecoam em nós e nos significam; vozes caladas...) aliada à multiplicidade de sentidos da palavra, chamada por Vigotski de polissemia, se encontram, confrontam-se e orquestram-se em cada um de nós no contexto das relações e do saber que são postos em cena neste texto. Nas palavras de Fontana (2003, p.64) “somos uma multiplicidade de papéis e de lugares sociais internalizados que também se harmonizam e entram em choque. (...) Muitos em um”.

Nessa perspectiva, os discursos não podem ser analisados sem conflitos e tensões, pois desses lugares sociais distintos e, que ocupamos simultaneamente, vivemos e valoramos, onde os discursos são produzidos e que não são sempre harmônicos, o que nos leva a constatar que nosso sentido de/sobre algo nasce e se forma no processo de interação e luta com os pensamentos e sentidos dos outros. A palavra é uma arena, diz Bakhtin, e o sentido não é um lugar confortável. A palavra se dirige, diz Bakhtin, e nesse gesto o outro já está posto.

A dinâmica de elaboração e de circulação de sentidos produzidos nas enunciações e entendida como “dialogia”, ganha centralidade no processo de investigação desta pesquisa, não olhando um tecido pronto, mas procurando nos aproximar do movimento em que o tecido vai sendo feito. É com base nesta concepção de formação do ser humano, de constituição de sujeito incompleto, inconcluso e diverso, e de produção de sentido, proporcionado a partir do contato e conexões que são possíveis apreender destes autores, justifica-se, portanto, o caminho para o estudo e para a pesquisa a que nos propusemos.

### **3.3 PERCURSO METODOLÓGICO**

A metodologia desta pesquisa se pauta na abordagem qualitativa ancorada na aplicação de entrevista semi-estruturada pela pesquisadora aos sujeitos escolhidos.

Após a escolha dos sujeitos, a pesquisadora primeiramente contactou a coordenação do curso de Turismo apresentando sua intenção de pesquisa, os docentes escolhidos e alguns dos critérios de tal escolha. Informou também sobre o posterior convite a eles para a aplicação das entrevistas.

O contato foi estabelecido com cada docente. Após o aceite e o agendamento de horário com eles, a pesquisadora aplicou a entrevista com cada um, acompanhada de um termo de consentimento livre, esclarecido, devidamente lido e assinado por eles.

Como forma de registro foi utilizada a audiogravação e algumas anotações com prévia autorização dos professores.

Vale ressaltar que o roteiro de entrevista aborda questões relacionadas à docência em turismo, e procurou se ater a alguns elementos de constituição da subjetividade; das relações destes professores com o turismo; como aproximam sua disciplina com a produção do conhecimento no campo de turismo e na formação do turismólogo; como eles têm visto esta produção e como ela vem sendo desenvolvida por eles; quais as maiores dificuldades ressaltadas por eles como professores em turismo e da área em questão; dentre outras.

A etapa seguinte consistiu na transcrição das entrevistas com posterior recorte de alguns enunciados a serem analisados à luz do referencial teórico. Na transcrição das falas, visando resguardar o anonimato dos sujeitos envolvidos, houve a atribuição de nomes fictícios a eles.

Após a transcrição integral das entrevistas, uma aproximação mais profunda foi-se fazendo com os enunciados de modo a inter-relacioná-los com a literatura e o referencial teórico que nesta pesquisa se desenham e, de analisá-los como sentidos possíveis – compreendidos e captados por intermédio das enunciações dos sujeitos – nos contextos e nas condições sociais em que foram produzidos, proporcionando numa possível contribuição para a área de conhecimento em questão.

A escolha desses episódios está imbricada com a dinâmica da esfera ideológica e dialogização dos enunciados, visando focar os aspectos julgados relevantes ao processo de atribuição dos sentidos pelos atores sociais em questão nas relações/articulações entre produção do conhecimento e formação do turismólogo.

### **3.4 SUJEITOS DA PESQUISA**

Recortada a questão que norteou a pesquisa, escolhemos como sujeitos dela alguns professores universitários de um curso superior em Turismo, de uma instituição do interior do estado de São Paulo, que é uma das pioneiras e tradicionais no ensino superior em Turismo, com início em 1973, e da qual sou egressa.

O Curso de Turismo está integrado no Centro de Linguagem e Comunicação – CLC – áreas de conhecimento: Ciências Sociais Aplicadas e Linguística, Letras e Artes; com duração de oito semestres; reconhecido pela portaria do MEC 335/ 80; oferecido nos turnos matutino e noturno e com carga horária de 3026 h/a. Possui à disposição recursos como: um centro de recursos audiovisuais, laboratório de informática e laboratório de turismo. Somado a isso, possui um Centro de Pesquisa e Informações Turísticas que tem como objetivo oferecer informações sobre os serviços turísticos para o público interno. Não comercializa serviços, apenas coleta informação e coordena pesquisas para auxiliar a formação dos alunos.

O curso conta com aproximadamente trinta docentes, na sua grande maioria mestres e doutores. Os componentes curriculares do curso se dividem em três vertentes: disciplinas de cultura geral (ciências humanas), disciplinas de administração e gestão (economia, recursos humanos, marketing, estatística) e disciplinas específicas (transportes, agências, hotelaria, planejamento turístico). O curso conta atualmente com dois projetos de extensão junto à Coordenadoria Geral de Projetos de Extensão, da Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da universidade. São eles: “Gerador do Desenvolvimento Econômico social e Ambiental da Região Carlos Gomes” e “Identidade cultural e possibilidades locais: roteiros no centro urbano de Campinas”.

A escolha dos docentes foi determinada a partir do que a própria pesquisa se propõe a responder, logo, professores que tenham apresentado em seu percurso acadêmico, algum tipo de produção científica no campo do Turismo.

A aproximação para a escolha deles se deu a partir de uma busca e análise de seus currículos pela Plataforma Lattes (CNPq), identificando como condição, produções que tivessem repercussão no meio acadêmico e de relevância para a área. Foram consideradas publicações em livro e capítulos de livro, preferencialmente das editoras que publicam na área; periódicos nacionais e/ou internacionais de turismo e hospitalidade devidamente classificados; resumos e/ou trabalhos completos apresentados e publicados em anais de eventos significativos para a área (Nacional, Internacional ou Estadual); projetos de extensão ou linhas de pesquisa que abordassem o turismo e que são desenvolvidas por eles atualmente na universidade e, demais produções técnicas na área como: cursos, oficinas, material didático, palestras.

Desta observação emergiram como sujeitos professores com formação inicial e/ou continuada (pós-graduação *lato* e *stricto sensu*) em turismo, bem como professores de outras áreas do conhecimento, mas com atuação, produção e carreira docente no turismo.

Procuramos tomar como condição também desta escolha, docentes mestres e doutores, com regime de trabalho titular ou dedicação exclusiva, com carga horária acima de 20 horas. Além disso, foi considerado um período de dez anos ou mais de carreira docente no curso de turismo.

Foram escolhidos então, desta amostra, seis professores, sendo três professores com graduação em turismo; destes, um professor possui também doutorado em turismo e lazer e três professores com outras formações, mas com atuação nos cursos de turismo.

A seguir algumas características dos docentes escolhidos:

### **Professora Clara**

**Formação:** Graduação em Turismo; Mestrado e Doutorado em Ciências da Comunicação – Turismo e Lazer.

**Linhas de Pesquisa:** Planejamento e Gestão do Desenvolvimento Turístico.

**Disciplinas ministradas:** Métodos e técnicas de Pesquisa em Turismo e Planejamento e Organização do Turismo

### **Professora Isabela**

**Formação:** Graduação em Ciências Sociais; Graduação em Geografia; Mestrado e Doutorado em Geografia.

**Linhas de Pesquisa:** Geografia e Meio Ambiente; Fronteiras do Urbano; Desenvolvimento turístico de base local.

**Disciplinas ministradas:** Meio Ambiente e Turismo e Recursos Turísticos Naturais e Culturais do Brasil.

### **Professor Alfredo**

**Formação:** Graduação em Ciências Econômicas; Mestrado em Economia e Doutorado em Ciências Sociais.

**Linhas de Pesquisa:** Gestão de empresas turísticas; Finanças Públicas.

**Disciplinas ministradas:** Economia Aplicada ao turismo; Administração Financeira e Contábil aplicado a empresas turísticas e Empreendedorismo.

**Professora Raquel**

**Formação:** Graduação em Direito; Mestrado em Direito Processual Civil; Doutoranda em Ciências Sociais.

**Linhas de Pesquisa:** Direito e Turismo.

**Disciplinas Ministradas:** Ética e Legislação Aplicada ao Turismo e Estágio Supervisionado em Turismo e Hotelaria.

**Professora Márcia**

**Formação:** Graduação em Tecnólogo em Hotelaria; Mestrado em Ciência da Informação.

**Linhas de Pesquisa:** Ciência, Tecnologia e Turismo; Laboratório de Turismo e Capacitação Solidária

**Disciplinas Ministradas:** Eventos em Turismo, Meios de Hospedagem e Alimentação e Sistemas de Informação Aplicadas ao Turismo.

**Professor Carlos**

**Formação:** Graduação em Turismo; Especialização em Análise de Uso e Conservação dos Recursos Naturais; Mestrado em Geociências.

**Linhas de Pesquisa:** Planejamento e Gestão do Desenvolvimento Turístico; Trilhas Ecológicas; Espeleologia e Percepção Ambiental.

**Disciplinas Ministradas:** Planejamento e Organização do Turismo e Higiene e Segurança do Trabalho no Turismo.



## **CAPÍTULO IV - AGRUPAMENTO E ANÁLISE DAS FALAS DOS SUJEITOS**

### **4.1 PERCORRENDO A TRILHA DE SENTIDOS**

Passaremos a apresentar algumas das falas dos sujeitos entrevistados<sup>23</sup>, recortadas do conjunto das entrevistas e agrupadas por uma aproximação temática, que aborda a questão do problema de pesquisa, a partir da qual realizaremos as análises.

O movimento de aproximação dos eventos discursivos incide sobre os sentidos produzidos pelos docentes nas suas marcas e propriedades discursivas. A observação dos enunciados não incide somente nos aspectos explicitados, em si, mas nas relações dialógicas, entendidas como relações de sentidos que decorrem da responsividade inerente a todo e qualquer ato enunciativo, como nos diz Bakhtin (1992); aos indícios que se fazem presentes.

Sendo assim, identificamos dois eixos temáticos que nos permitiram agrupar os enunciados em:

#### **I. O que ensinam e o que pesquisam**

#### **II. A formação do turismólogo**

A construção desses eixos temáticos foi possibilitada pela leitura e releitura das entrevistas guiadas pelo problema de pesquisa e aliadas à interlocução entre o levantamento bibliográfico sobre a formação superior em turismo e o profissional e o referencial teórico adotado para as análises.

A partir desse grupo fomos tecendo, nos discursos enunciados, um caminho que aponta sentidos de como os professores estão pensando a área de turismo, das marcas da formação docente e o que representa para eles a formação de um turismólogo.

#### **I. Sobre o que ensinam e o que pesquisam**

*O começo da viagem...*

---

<sup>23</sup> Foi utilizado nome fictício para os docentes. Procurou-se manter também fidelidade nas transcrições dos docentes.

Partindo de uma viagem pela trajetória profissional dos sujeitos, incluindo a inserção no turismo como docente, optamos por um caminho que nos permitisse analisar a partir desse percurso, o que emerge de seus discursos, os conhecimentos e as práticas, as relações que se fazem no ensinar e pesquisar com a área e a formação do turismólogo.

Sendo assim, neste momento de inserção como docente, o perfil em que se olham como profissionais da área, observamos que em algumas falas há indícios de que os docentes reconhecem-se como portadores de certos conhecimentos e certas práticas que fundamentam a entrada deles na universidade e até mesmo a escolha de determinada disciplina. Como parece ser o caso da professora Clara, do professor Carlos e da professora Isabela...

*“... eu descobri que é minha área mesmo, pesquisa e planejamento, elas têm ligação direta, e o que eu procuro fazer é não sair daí, porque eu não tenho domínio de outras áreas. (professora Clara)*

*“É muito bom quando você pesquisa e essa pesquisa [de mestrado] é aproveitada no futuro. E no meu caso, ela [a pesquisa] está. (...) fui chefe de grupo dessa área de segurança do trabalho e acabei assumindo ela [a disciplina] e está muito gostoso, foi só adaptar para a área de turismo”. (professor Carlos)*

*“...principalmente quando se trata daquilo que eu estou realmente trabalhando, tenho conhecimento.(...)ministrar a disciplina de planejamento que é a que tenho mais ligação, a que eu mais gosto e que eu já estava trabalhando com isso na empresa”. (professor Carlos)*

*“(...) quem está trabalhando com isso [a disciplina], quer uma discussão sociológica ou antropológica e é alguém que tenha formação e, para a questão ambiental, é muito do que eu tinha feito em meu mestrado, então já estava a caminho desta discussão.” (professora Isabela)*

A professora Clara relata que sua carreira como professora se iniciou quando, no seu período de mestrado e doutorado, circulava muito pela universidade e foi ministrando disciplinas provisórias até assumir por dois anos a disciplina de Planejamento e continuar ministrando-a em outras universidades onde também já lecionou. Na atual universidade, ela assume essa disciplina e a de Métodos de Pesquisa em Turismo. Podemos perceber que os conhecimentos e as práticas que perpassam e sustentam o ensinar e pesquisar de Clara são advindos de sua formação inicial. Assim também ocorre com a professora Isabela, que optou pela disciplina de Meio Ambiente e Turismo pelo fato de ter tido duas graduações, Geografia e Sociologia como também a trajetória de discussões no seu mestrado e doutorado que percorriam as questões ambientais e territoriais.

Já para o professor Carlos, os conhecimentos e as práticas se referem aos da pesquisa, no caso aqui, a de seu mestrado, que está diretamente ligado à disciplina escolhida e ao seu trabalho em sua empresa de assessoria na área ambiental e de planejamento turístico. Quando diz que a pesquisa está sendo “*aproveitada no futuro*” é porque ela está sendo utilizada na prática por meio de sua atuação na empresa, que pesquisa, mede e registra os impactos dos turistas no interior das cavernas. Ao mesmo tempo, também nos possibilita aliar tais conhecimentos à experiência prática de trabalho quando relata que sua ligação com a disciplina de Segurança do Trabalho se deu pela sua atuação como chefe de grupo nessa área em uma empresa.

Conhecimento e experiência prática de trabalho também podem ser percebidos quando a professora Márcia diz “*Como sou formada, essas disciplinas sou eu quem a escolho....até porque você escolhe as aulas a partir daquilo que você tem conhecimento, porque você não vai para algo que você não entende de nada para ministrar*”. Ao mesmo tempo, tal fala nos aponta uma separação, uma reserva daquilo que é prerrogativa do bacharel em turismo quando a escolha da professora Márcia pelas disciplinas de Serviços de Meios de Hospedagem e Alimentação; Eventos em Turismo e Sistemas de Informação Aplicada ao Turismo se deu pelo fato de ser formada na área de Turismo e Hotelaria. A professora Isabela também deixa indícios dessa prerrogativa...

*“atualmente, aqui [na universidade], uma preocupação com o perfil. As disciplinas têm um perfil muito definido de quem pode prestar em função da articulação, da experiência, do que é prerrogativa do bacharel [em turismo] E eu, não sou bacharel. Isso já vem definido pelo conselho da Faculdade de Turismo”*

Isso indicia que, no curso, segundo a percepção dos professores há conhecimentos e práticas que são específicos do Bacharel em Turismo, e outros que advêm de outras áreas. Pistas de uma racionalidade técnica têm marcado a visão sobre o curso e sobre os conhecimentos, técnicos ou de mercado em que se fundamenta a formação?

Aprofundando a discussão sobre *o que e como* os professores ensinam, vamos analisando como tem se articulado o turismo nessas diferentes áreas.

*“E tenho trabalhado no turismo muito com esta questão que eu estou chamando de diálogos interdisciplinares: o que é uma geografia para o turismo; o que é o turismo!; por que ele precisa de alguns conhecimentos e qual é o papel do profissional do turismo em relação aos conhecimentos que vem de outras áreas. Então tenho lidado com isso, acho que todos os textos que escrevo estão nessa direção.” (professora Isabela)*

A professora Isabela, quando define seu trabalho a partir de diálogos interdisciplinares, aproxima sua reflexão a partir dos seus conhecimentos em geografia sobre o que é o fenômeno do turismo. Isto se evidencia quando completa sua frase dizendo que percorre este caminho com o que vem pesquisando.

Esta tentativa de pensar o turismo a partir de sua área específica percorre os fazeres dos docentes e suas relações com os alunos.

*“Na disciplina de Meio Ambiente e Turismo, do ponto de vista teórico, aproximo os alunos de uma discussão do que é a questão ambiental; porque os alunos têm essa informação, mas ela quase sempre é de superfície, e não foram chamados a analisar como ela se desenvolveu e quais são os desafios para você tratar da dimensão ambiental na atualidade. Então eu procuro problematizar a questão! Porque se nós tratamos a superfície, as soluções parecem muito fáceis!”* (professora Isabela)

*“Então vamos analisar não só o que o turismo faz, o que degrada, mas identificar porque degrada, principalmente identificar como sair desta situação, que propostas existem, como que elas podem ser socialmente ampliadas. E hoje eu discuti até isso com eles [os alunos] falando sobre as certificações.”* (professora Isabela)

A professora Isabela, ao falar da relação entre geografia e turismo, parece indicar a necessidade de interlocução entre as áreas, entendendo a geografia como um lugar de pensar o turismo ao referir-se à sua atuação ao ministrar a disciplina Meio Ambiente. É a compreensão, discussão, análise e problematização da questão ambiental que possibilita pensar o papel do turismo como amenizador e/ou ameaçador na degradação do ambiente. Será que temos aqui ecos da idéia de aplicação da geografia ao turismo?

Mas, nesta fala, a professora Isabela também movimenta suas ações e percepções de formação mergulhadas no movimento de debates, vivências e reflexões mais profundas e amplas da área no intuito de provocar uma melhor compreensão em turismo pelos alunos. As situações colocadas, mesmo sendo articuladas e aprimoradas a partir de suas disciplinas, caminham na perspectiva de mostrar direções e problematizações da atividade turística dimensionando e inserindo as reflexões no contexto nacional e internacional, pela sua universalização na atualidade.

É o que revelam também as falas das professoras Clara e Márcia:

*“Meu domínio é falar do macro...eu gosto de discutir a atividade turística nos aspectos mais amplos da atividade. Não tenho perfil técnico de olhar detalhes!”* (professora Clara)

*“(...) E além da minha preocupação teórica, tento articular isso com análise de experiências, então trazer um pouco da realidade dentro da sala de aula com experiências de planejamento atuais .E, a gente vai discutir o que aquilo tem a ver com os artigos que leu; a evolução do turismo, as opções de planejamento que o país fez nas últimas décadas, o que isso tem a ver com o mundo... então tento trazer todas essas relações.”(Professora Clara)*

*“É um livro que você está indicando, porque ele [o livro] contribuirá para a construção do conhecimento dele, da profissão ou para qualquer outro aspecto. Não é um livro por um simples livro de ler, entendeu? Nessa obra em específico, eles [os alunos] acabam sendo críticos na questão da área da alimentação. Eu sinto que eles acabam aprendendo muito com o livro e com as discussões que a gente faz com as trocas. É um livro que fala sobre a história do Habib's e o Habib's todo mundo já foi, ou vai e eles conseguem ter uma visualização do que estão lendo e do que é na verdade, o que viram.....então eu percebo que é uma coisa positiva, boa e que eles me dão um retorno positivo”. (professora Márcia)*

A palavra *mundo*, citada na fala da professora Clara, demanda alguns sentidos como o que nos traz Smolka (2006, p.112). De um mundo das possibilidades, de um mundo como uma forma de conhecimento que tem sido muitas vezes desprezado na/pela escola, isto é, o mundo da experiência vivida, no sentido do lugar comum, que reitera o já conhecido, o já divulgado e como coloca Santos (1994, p.11), “um paradigma do conhecimento sistemático da economia, da política, da ciência, da cultura, da informação e do espaço.” Esse mesmo movimento de articulação desses dois aspectos pode ser percebido também na fala da professora Márcia, quando remete a discussão a partir de um lugar comum, já conhecido por todos, no caso, o Habib's.

Os discursos de Clara, assim como o de Isabela, indicam-nos também uma preocupação delas com a formação teórica dos alunos quando aprofundam suas discussões a partir de marcadores metodológicos e epistemológicos. Percebemos isso quando Clara nos revela que em suas aulas... *“de um modo geral, eu tento trazer muito o aspecto conceitual, acho fundamental para discutir planejamento e, ter essa fundamentação teórica resolvida com você [aluno] para poder entender o que está acontecendo ao seu redor, para entender que cada momento reflete uma decisão política. Isso eu não desisti, eu insisto muito porque essa disciplina é essencial no curso, porque ela tem um recorte do curso todo, é o fechamento, tem fundamento teórico...Para planejamento não adianta você ir para algum lugar porque você não vai entender o que está lá na frente.”* Por sua vez, a professora Isabela coloca que *“o meu objetivo sempre foi falar para os alunos: eu estou lendo a realidade de uma forma diferente, porque eu assimilei uma chave teórica para ler essa realidade, que é*

*dinâmica. Olha gente, por isso que de repente tem sentido nós discutirmos o que é mecânica quântica, discutir a teoria da complexidade”.* [fala direcionada aos alunos].

Esta preocupação teórica se evidencia quando os professores explicitam algumas de suas fontes teóricas no trabalho com seus alunos.

*“Trabalho o livro da Maria Ângela, a qual tem um modelo de diagnóstico bem elaborado. Trabalho também com a linha da Dóris, que foca com políticas, com a questão ambiental dentro do planejamento e, da nossa colega Karina também.”* (professor Carlos)

*“Através de uma análise das várias teorias que explicam o turismo, enfim, a de Jafar Jafari é a que é mais, para mim pessoalmente, me fez sentido! As outras teorias são muito fundamentadas ou numa filosofia ou em outra área. Eu não sentia uma relação muito próxima com a realidade. E com a de Jafari eu consegui visualizar isso; aí eu fiz essa relação da teoria dele com a construção do saber científico turístico por um período e, eu uso nas aulas este capítulo!”* (professora Márcia)

*“Alguns autores que adoro como John Urry, com enfoque no olhar, para entender uma reflexão para o cotidiano do turismo; discussões muito densas como a Marutschka Moesch faz, trazendo e fazendo uma provocação do que é essa área, os desafios de pensá-la. (...) comecei a estudar e achei no Mário Jorge Pires um ânimo enorme quando ele discute como é que isso se faz [refere-se a um inventário, levantamento turístico], com o patrimônio cultural. Ele mostra generosidade imensa e uma compreensão fortíssima do que é o turismo.”* (professora Isabela)

Os autores e/ou bibliografias trabalhadas parecem ser escolhidos a partir do que faz mais sentido para cada professor, na visão que cada um tem de turismo. Uma visão que permeia sua própria área de formação. Os autores são docentes e pesquisadores preocupados em estabelecer reflexões mais densas sobre o turismo, porém ainda em seus discursos persistem concepções variadas e/ou compartimentadas do fenômeno, geralmente direcionadas a partir do que pesquisam e de sua formação de origem. Por exemplo, o professor Carlos se orienta por estudos da professora Maria Ângela e da professora Dóris, ambas formadas em turismo e com linha de pesquisa em planejamento e sustentabilidade no turismo. A teoria de Jafar Jafari, que faz mais sentido para a professora Márcia, se baseia na compreensão do turismo a partir de um tratamento holístico, interdisciplinar. Já os autores: John Urry, Marutschka Moesch e Mário Jorge Pires percorrem suas reflexões por olhares sociológicos do turismo envoltos na questão do cotidiano humano do turismo; uma produção que caminha para uma epistemologia social do turismo.

Logo, verificamos que estes autores escolhidos têm ligação direta com a própria área de formação dos docentes e com aquilo que estão fazendo e pesquisando. Isso mostra a visão em que têm sobre a área e a formação do turismólogo. Ao mesmo tempo em que remete à questão da interdisciplinaridade, revela a multiplicidade de visões/concepções que parecem orientar a formação do turismólogo. O que fica expresso, no caso da interdisciplinaridade, é a forma como vem sendo assumida, como a de inter-relação das áreas e disciplinas, no ensino e na pesquisa, demonstrando a arbitrariedade e o anacronismo dos limites da “disciplinarização” do conhecimento.

A tentativa de pensar o turismo a partir do olhar pela sua área de formação enuncia os caminhos que estão percorrendo na articulação com o turismo e com seu agir na universidade. Verificamos isto nas falas do professor Alfredo e da professora Raquel.

*“(...) eu comecei a me interessar pela área em si, no que diz a economia aplicada ao turismo, a relação entre economia e turismo, administração e turismo...mais economia e turismo mesmo. Conhecer melhor o que representa o turismo enquanto atividade econômica. Visão de um economista porque trabalho com isto, é claro! Estou pretendendo caminhar e aprofundar mais nessa direção.”* (professor Alfredo)

*“Na disciplina de empreendedorismo, eu trabalho com discussões sobre empreendedor e empreendedorismo e isso até a metade do semestre, depois discuto plano de negócios, elaboração de um plano e eles têm um trabalho final que é montar um plano de negócios sobre um empreendimento turístico. Essa escolha tem de ter ligação direta ou indireta com a utilidade turística.”* (idem)

*“a disciplina de ética, por exemplo, com o código de defesa do consumidor, os alunos não têm como fugir, e a maioria deles, principalmente os alunos do 3º e 4º anos estão atuando no mercado de trabalho e, de uma maneira ou de outra, seja no turismo ou não; quem trabalha acaba vivenciando as questões legais, como direito trabalhista, do consumidor. Outras também mais direcionadas como por exemplo, a questão da vigilância sanitária para quem atua em restaurantes, alimentos e bebidas...”* (professora Raquel)

Nestas falas, parece que o professor Alfredo e a professora Raquel direcionam o pensar sobre a área mais em termos de “aplicação” da economia e do direito à atividade prática do futuro bacharel em turismo. Isto acaba por evidenciar as marcas da formação tecnicista, do aprender para aplicar - quando do surgimento dos cursos superiores em turismo - que ainda percorrem as concepções da área e da formação em turismo pelo docente. Conforme Fonseca (2005) isso revela um recorrente privilégio dos aspectos econômico-

mercadológicos do setor. É como se bastasse ter conhecimento de várias disciplinas e aplicar seus métodos de investigação ao turismo para que se compreendesse, de fato, este fenômeno.

Essa articulação com o turismo também é sentida quando os professores falam de suas pesquisas, referindo-se a projetos individuais, relacionados às suas áreas de origem.

*“Tenho uma área de pesquisa muito específica que é a de planejamento, de políticas públicas mais na ordem das estaduais”* (professora Clara)

*“Agora, no último momento o que eu tenho produzido é ligado mais a uma visão geral de território, mas que eu quero aproximar de localidades turísticas que são estudos de vulnerabilidade sócio-ambiental.”*(professora Isabela)

*“Estou com uma pesquisa desde o mestrado que é dentro das cavernas, que identifica/coleta partículas em suspensão e deposição em cavernas com visitação turística.”* (professor Carlos)

*“Acho que falta caminhar nesta direção, conhecer melhor o que representa o turismo enquanto atividade econômica. A questão do planejamento também é fundamental. Eu acho que esse trabalhar as estatísticas voltadas ao turismo, as estatísticas com modelagem, enfim, previsões, são fundamentais e, estou pretendendo caminhar e aprofundar mais nessa direção”.* (professor Alfredo)

*“Em meu mestrado, trabalhei com o direito do consumidor voltado para o turista e, atualmente estou fazendo doutorado em Ciências Sociais até por conta do turismo, uma vez que agrego o turismo, já que ele é da ciências sociais aplicadas e o direito também.”* (professora Raquel)

Há uma relação forte e direta entre as pesquisas, que se relacionam a área de origem de cada professor com o turismo. Porém, a natureza individual dos projetos nos dá indícios de uma ausência de grupos e de projetos de pesquisa mais coletivos no âmbito do curso, o que aparece mais claramente na fala da professora Clara quando dialogávamos sobre as pesquisas e os projetos que os docentes realizavam na universidade. Percebemos que linhas de pesquisa para a iniciação científica inexistem no curso pela falta de professores doutores na área e pelo fato de a maioria dos mestres não pertencerem ao plano de carreira, o que ressalta uma carência no envolvimento e engajamento dos docentes com a universidade, e que o papel de interligar essa relação acentua a fragmentação do trabalho docente entre ensinar, pesquisar e fazer extensão e, conseqüentemente, ocasiona uma formação desconectada, ou melhor, ressaltada por Pereira (2007), uma formação de nível superior com certificações profissionais, demandando um ensino mais aplicado e menos intelectualizado. Essa ausência é sentida quando a professora Clara afirma:



*“(...) e toda nossa ação é regional, em função da produção dos professores, ela estava concentrada em planejamento e gestão de uma forma ou de outra. Este projeto era chamado pela universidade de “guarda-chuva”; que coubesse muitas possibilidades de pesquisa num mesmo grupo, amarrar num único caminho. E dentro dessa proposta estava uma análise de como é a regionalização nos circuitos turísticos de ciência e tecnologia. O grupo se desestruturou, todos os professores do grupo da universidade saíram no meio do ano. Era um grupo de muitos mestres e ninguém com carreira.”.*

Nesse caminho do que ensinam e pesquisam pelos quais os sentidos foram emergindo dos enunciados, foi possível compreender que os professores conduzem seus trabalhos pela articulação dos conhecimentos e práticas que vivenciaram em sua trajetória profissional, seja acadêmica e/ou de mercado e pela sua formação de origem.

Somado a isso, quando esse ensinar e pesquisar é analisado pelo princípio que norteia a organização do trabalho pedagógico na universidade, que é o da indissociabilidade do ensino, pesquisa e extensão, verificamos que este princípio, nesse caso, não tem se concretizado, terminando, mesmo que não intencionalmente, por reproduzir uma situação em que atividades de ensino e pesquisa são realizadas de modo dissociado, ou mesmo equivocado. A pesquisa continua sendo direcionada pela especialidade do docente e ainda como sendo a atividade que confere maior *status* a eles. Os projetos de extensão, quando existem, ficam em geral descolados estruturalmente, como se fossem de interesse e responsabilidade exclusivos de seus autores. Mesmo atuando em uma universidade que tem como referência a organização do processo de ensino pela interligação dessa relação, continua imperando ainda a fragmentação do trabalho docente entre ensinar, pesquisar e fazer extensão, ou melhor dizendo, um forte condicionante de ensino sem pesquisa, que é o que se evidenciou nesta pesquisa, ou, quando muito, do ensino com a pesquisa.

Os deslocamentos dos enunciados pelos professores mostraram também que reflexões mais profundas e amplas, a partir de concepções teóricas, conferem um sentido de maior seriedade à formação dos alunos e na discussão sobre a área, pois apontam direções e problematizações da atividade turística, dimensionando e inserindo as reflexões no contexto nacional e internacional, pela sua universalização na atualidade. A internalização da fundamentação teórica pelo aluno constitui-se numa importante ferramenta de formação para se compreender a dinâmica de transformações que o mundo vive e como o turismo está inserido nesse contexto. Isso se mostrou bem evidente nos discursos das professoras Márcia, Isabela e Clara no cotidiano da sala de aula.

## II. Sobre a formação do turismólogo

### *Entre as pedras do caminho...*

A partir do momento em que mergulhamos mais densamente nas questões que se referiam à produção de conhecimento na área e na formação do turismólogo direcionando o olhar para os discursos que indiciavam essas relações, notamos que esse movimento foi crescendo e amadurecendo, permitindo o afloramento de importantes sentidos, como na fala da professora Clara, em que afirma que a universidade teve para ela e continua a ter um papel muito importante no seu processo de formação e de constituição profissional.

*“Acho que por conta da minha formação, do meu envolvimento com a iniciação científica, ao longo do tempo eu fui criando um espaço dentro da universidade enquanto aluna de graduação e pós-graduação no mestrado com muita presença. Então na verdade estava em quase tudo, em quase tudo e com todos! Com quase todos os professores, eu circulava muito. (...) e esse circular que a gente realiza ao longo do tempo, vai criando espaço para a gente. Descobre estudante, descobre pesquisador.”*

Para ela, as universidades representam espaços de oportunidades e de ricas relações para os alunos e para os docentes no processo de amadurecimento e construção do conhecimento. A palavra *circular* indicia os vários caminhos percorridos e aproveitados por ela até descobrir seu perfil.

E essa percepção de circular vivenciado pela sua formação é levado ao seu fazer, nas suas práticas como docente, quando diz: *“comecei a trabalhar muito com exercício, vamos experimentar fazer isso daqui, vamos olhar o artigo e dissertá-lo, fazer uma análise de metodologia diferenciada dentro da sala de aula como atividade em grupo, com artigo diferente para cada um, com metodologias diferentes... o que cabe em cada lugar, em cada situação, como isso se desenvolve...”*. Ou seja, ela vai descobrindo meios de trabalhar com seus alunos para que eles possam sentir as diferentes experimentações e situações, construir reflexões e tomar decisões frente as suas escolhas. Percebemos então sentidos historicamente produzidos ao compreendê-los a partir da experiência na universidade enquanto instituição social na contemporaneidade.

Esses espaços de aproveitamento da vida acadêmica também são valorizados pela professora Raquel em: *“Hoje eu vejo que somente aqueles que participam no curso, são os*

*que acabam se sobressaindo, pois têm uma vida acadêmica integral, participam de palestras, atividades extras... E aquele que souber aproveitar isso, ele sai entendendo muito. E eu estou sempre que possível procurando incentivá-los a participar de palestras.....ai eu falo “Tudo é importante! E você tem que avaliar por aquilo que você mais gosta!”[fala dirigida aos alunos]. Essa preocupação e esse comprometimento demonstra a sua concepção de turismólogo e o que é necessário para a sua formação, quando procura relembrar seus alunos da importância da participação deles no curso e das oportunidades que dele são advindas.*

Este amadurecimento se mostrou presente nas falas de alguns docentes quando reconhecem um ciclo evolutivo e significativo na produção de conhecimento no turismo, o que tem permitido criar espaços sérios e de qualidade para os profissionais na área envolvidos. É o que sentimos nas falas da professora Clara e Márcia.

*“Então a gente[profissionais/pesquisadores do turismo] tem conquistado uma seriedade maior. Uma seriedade com um conteúdo diferente. Estamos chegando e caminhando para construir um espaço. Estamos parando de aceitar tudo e dar uma refletida!” (professora Clara)*

*“Não podemos deixar cair a toalha, vamos brigar! Aqui a gente sempre tem esse pensamento de revolta, reclama, escreve um artigo e vai! São poucos que fazem, mas fazem!” (professora Márcia)*

A professora Clara, quando relata *“estamos parando de aceitar tudo e dar uma refletida”* revela claramente esse processo de seriedade e as mudanças que a área vem passando, com produções de qualidade. O *“aceitar tudo”* se referia à intensa quantidade de trabalhos, artigos que eram enviados aos inúmeros eventos e às editoras e aprovados sem um filtro crítico e reflexivo nas avaliações. E a expressão *“vamos brigar”* da professora Márcia, revela o movimento que deve ser feito pelos profissionais em busca de um fortalecimento científico para a área em todas as instâncias do setor de turismo, e não somente no acadêmico, para se ocupar os inúmeros espaços que estão sendo aproveitados por outros profissionais.

*“Bacharel em turismo é um cargo para muito poucos. É mais ou menos como você ser diplomata, eu acho que tem o mesmo nível de exigência na formação, e vai ter mercado tão restrito quanto. Então, sou muito exigente, penso de forma muito exigente a formação.” (professora Isabela)*

*“A tendência hoje, pelo fato de estar tendo um enxugamento em todos os cursos, já que foi um modismo ,é de se acomodar e,para quem o procura [pelo curso], deve ter uma consciência maior e uma preocupação e, até mesmo o envolvimento”. (professora Raquel)*

Sentidos de razão para a formação são apontados nas falas das professoras Isabela e Raquel. Indicam que os espaços de oportunidades estão sendo construídos, mas serão aproveitados por aqueles profissionais sérios e comprometidos com a sua formação e por aqueles que compreenderem o seu papel e se reconhecem dentro de toda a estrutura do turismo. E esses espaços serão liderados por poucos e pelos melhores. Melhores, no sentido apontado pela professora Clara, são aqueles que *“tiverem a competência para liderar, organizar e para levar adiante essa transformação. Eu acho que o bacharel tem que ter isso, essa capacidade e esse conhecimento para transformar a realidade. Ter condição para virar a mesa e dar conta do recado!”*, ou até mesmo no sentido de perceber a riqueza de algumas ferramentas de formação como a leitura e pesquisas que os auxiliem a uma melhor atuação. Quando a professora Raquel fala: *“(...) então eu vejo que deve haver uma exigência maior com a leitura com eles [os alunos], para que os mesmos tenham uma massa crítica mais produtiva, que eles possam argumentar com maior profundidade, ocupar os espaços que estão aí sendo ocupados por outros profissionais de outras áreas.”*

Esses espaços levantados por Clara podem também representar lugares de oportunidades, carregados de ricas relações e vivências, onde os alunos começam a sentir as diferentes experimentações e situações, a construir reflexões e a tomar decisões frente as suas escolhas no futuro. Contudo, esse espaço demarcado por ela pode ser a própria universidade. Quando o aproveitamento da vida acadêmica se faz de forma intrínseca na instituição, ela pode ter um papel muito importante no processo de formação e de constituição profissional do futuro bacharel.

Formação esta que perpassa concepções humanísticas, de valores morais e éticos determinadas por um contexto histórico-cultural mais amplo. É o que verificamos nos discursos dos docentes quando relatam os desafios, mudanças e crises que o país e o planeta enfrentam, e que refletem e influenciam no desenvolvimento do turismo e na postura de seus profissionais.

*“A própria crise aérea. Gente o que foi aquilo! Uma total falta de ética e moral. Porque não é possível tratar as pessoas, clientes ou não, daquela forma, sem respostas, sem dignidade da resposta e de resolver o problema. E isso reflete no vestibular, no próprio formado que acaba levando esses reflexos! (...) e às vezes, se você não é aquele que questiona, talvez ele possa achar que aquilo é o comum, normal.”*

*(...) Ele tem que ser um profissional que saiba a realidade da situação e mostrar os bons exemplos, como da Europa, Ásia...”* (Professora Márcia)

*“Acho que o mundo, o mercado está muito inseguro e, todos esses acontecimentos contribuem para um descrédito na qualidade da prestação de serviços e de segurança do próprio usuário dos equipamentos que estão disponíveis, como por exemplo o problema que estamos vivendo aí, que começou com as torres gêmeas, depois com os problemas de segurança de guerra e agora no Brasil, com o aéreo!*

*(...)e o que faz você conseguir bons resultados, é o relacionamento humano.”* (professor Carlos)

*“Por exemplo, o meio ambiente, é uma preocupação, mas por outro lado ainda é uma incógnita, se você pensar o clima dentro do turismo. Em pleno novembro e estamos passando frio! Nós vivenciamos isso! (...) e se ele [aluno] não for alertado, vai demorar muito para se aperceber o que vem acontecendo com o mundo!”* (professora Raquel)

Quando a professora Márcia diz *“ele tem que ser um profissional que saiba a realidade da coisa, em que pé nós estamos”* e a professora Raquel *“nós vivenciamos isso”*, indicia uma formação pautada na compreensão da complexidade do mundo globalizado e das sociedades pós-modernas. Na visão de Ansarah (2007), isso exige das universidades um reposicionamento delas, a partir dos professores de desenvolver um olhar atento às mudanças que hoje é condição e postura imprescindível às organizações.

Uma construção que reside, nos momentos de incerteza, em sentidos de ação, de enfrentamento diante de situações cotidianas e descobrir meios apoiados pelos bons exemplos e propiciar ao aluno ampliar sua leitura do mundo e sua compreensão da realidade; se reconhecerem como futuros profissionais e evoluírem no processo de formação.

Isso nos instiga a pensar na possibilidade de construir um outro turismo, menos atrelado puramente às questões de mercado, mas que vem passando por uma reflexão em torno da ética (Beni 2004). Um turismo permeado por profunda vivência e conhecimento das relações humanas, de articulações interpessoais com posturas firmes em quaisquer eventos turísticos. Isso se expressa na fala do professor Carlos.

Para Trigo e Machado (2008), a compreensão mais ampla e profunda da realidade deve ser embasada pela compreensão das estruturas ou dos paradigmas que formam o arcabouço teórico de toda tentativa de interpretação da realidade. Os autores acrescentam ainda que esses novos valores éticos e morais perpassam o mundo do entretenimento e é preciso que exista uma discussão para evitar a reprodução de modelos retrógrados do ponto de vista científico.

O mundo, ou a realidade que nomeia e onde vivemos, na perspectiva bakhtiniana, fala de diversas maneiras, e essas vozes formam o cenário onde contracenam a ambigüidade e a contradição. Cada um de nós encontra um mundo que já foi articulado, elucidado, avaliado de

muitos modos diferentes – já falado por alguém. Relação de um mundo como experiência em ação que reflete desafios e incertezas, mas que permite a construção de novos espaços.

Direcionados por este sentido, a maioria dos docentes ressalta a importância de uma formação que se pautem em princípios éticos e humanísticos, que resgate a universidade como espaço de conhecimento e de formação humana, valendo-se das contribuições da área, em especial quando os bons resultados são derivados de um bom relacionamento entre os setores e pessoas e desfrutados pela vivência e pelo reconhecimento dos bons exemplos de outros países, como evidenciados pelos professores Carlos e Márcia.

Ao mesmo tempo em que se apregoa a necessidade de se formar sujeitos autores, críticos e reflexivos; de se pensar a educação de caráter geral, algumas ambigüidades ou sentidos variáveis enraizados pelas marcas da formação vão sendo compreendidos e incorporados aos discursos e às práticas dos professores, ao repensarem a área e a formação pelo viés tecnicista, do fazer. Parece-nos que o saber técnico/específico a ser transmitido é valorizado pelos docentes, podendo dar conta do desafio de ensinar seus alunos, num enunciado que nos dá indícios de que a habilidade técnica, o saber aplicado, pode ser suficiente para o trabalho como professor e para a formação do aluno.

*“ (...) todo o conceito que é utilizado na micro economia, eu aplico ao turismo, senão fica desconectado ” (professor Alfredo)*

*“Acho que o aluno do turismo deveria ser um pouco mais preocupado com o conteúdo, porque ele vai perdendo espaço. (...) ele não aprofunda muito aquela disciplina, ele se prende ao mínimo e necessário e aí acaba faltando conhecimento para uma penetração maior no próprio mercado de trabalho”. (idem)*

*“Gosto de fazer meu plano de aula com todas as informações que planejei no início do semestre, e ligo esse plano com a realidade do mercado de trabalho no momento. Ele [o aluno] tem que ter a fundamentação teórica, sem dúvida, mas o conhecimento prático do mercado”. (Professor Carlos)*

*“Então é importante ajudá-los a aprimorar a formação básica, lapidá-la como o mercado exige” (professora Raquel)*

*“Essa formação que eu penso é mais voltada para a ética, para a verdade. É para o conhecimento técnico, é, porque não adianta eu dizer... a maioria [dos alunos] que vem aqui quer trabalhar no final do curso no mercado mesmo. E é normal! Porque tem muito mais campo para atuar e trabalhar no mercado do que na pesquisa, por exemplo. (...)Então não há como negar, a gente forma para o mercado!” (professora Márcia)*

As marcas da formação técnica, da aplicação de conhecimentos são indicados nesses dizeres e percorrem os fazeres dos docentes nas suas relações com os alunos. Por exemplo, quando a professora Márcia relata que a formação que ela pensa também é para o conhecimento técnico, pois na sua visão tem muito mais campo para atuar no mercado de trabalho e que o perfil de alunos que procura a universidade é um perfil de fazer. O professor Carlos direciona suas aulas aplicando a fundamentação teórica na realidade do mercado e a professora Raquel até pensa uma formação ética e humana, já que sua disciplina e sua formação a remete a trabalhar essas questões, porém, parece desfazer esse sentido quando ressalta a importância de uma formação lapidada como exigido pelo mercado. Significa dizer então, que os espaços de atuação no mercado (trabalhos técnicos) também devem ser ocupados e privilegiados pelos futuros bacharéis?

Já o professor Alfredo também dá importância à quantidade de conteúdos a serem aplicados e com maior penetração no mercado de trabalho. Em sua fala, estabelece uma relação com o turismo que o remete a vê-lo fundamentalmente como atividade econômica, quando fala “(...) *todo o conceito que é utilizado na micro economia, eu aplico ao turismo*” e, quando em outro momento da entrevista fala que sua relação se dá por uma “*visão de um economista porque trabalho com isto, é claro!*”.

Estes sentidos ambíguos podem provocar conflitos no modo como o professor vem enxergando a área de Turismo e a formação do futuro profissional. Isto é percebido na fala do professor Alfredo e da professora Isabela.

*“sinto uma certa dificuldade de enxergar uma identidade no curso de turismo. O que o turismólogo pode fazer que outro profissional não faça? O que é exatamente o turismólogo? Eu tenho uma certa dificuldade para enxergar essa identidade, talvez até por esta falta de identidade é que os alunos sejam um pouco dispersos como são ou o perfil do curso seja esse, um pouco mais disperso, enfim”*(professor Alfredo)

*“Nós, de turismo, somos profissionais da área de comunicação; nós não somos administradores; podemos eventualmente ser, nós somos da comunicação porque nós somos tradutores...do sonho e realidade, tradutores da ciência no atrativo, da aproximação da preservação com a experiência gratificante do turismo! E nós dizemos como isso pode ser feito!!!*

*“É isso o que se espera do Bacharel, e nós estamos sendo consumidores de pensamentos quando o bacharel tem que ser o produtor de pensamentos”* (professora Isabela) - [fala dirigida aos alunos sobre sua concepção do profissional do turismo]

*“O que importa é como é que você conecta para o turista vivenciar aquele lugar. Quem manda é a relação turista versus lugar, não é o lugar ou o turista” (idem)*

Será que o fato de o professor Alfredo direcionar seu olhar ao turismo pelo aspecto econômico justifica sua dúvida em encontrar uma identidade para o curso e uma especificidade para a formação do turismólogo? Ou então a professora Isabela que pensa as questões de formação relacionadas ao lugar, a *“tradutores da ciência no atrativo”*; ao *“produtor de pensamentos”*, daí a adequação de pensá-lo como comunicação, vinculação turista-lugar?

E quando o professor Carlos diz, *“O bacharel em turismo tem todo esse cabedal de conhecimento e não específico de biologia, geologia..., mas ele tem facilidade para articular um grupo de trabalho. (...) não menosprezando quem faz engenharia, mas eu acho que engenharia é mais focada e direcionada para algo específico e, o bacharel não, ele tem uma facilidade de amplitude que ele não está tendo, colocando em prática o potencial que ele tem!”* indica a formação de um segmento da área de humanas, considerando que o bacharel em turismo é o mediador, o articulador das relações que se estabelecem na leitura, na concretização da atividade turística.

Finalizando este percurso de perceber quais os sentidos que vão se movimentando nos discursos dos docentes nas relações entre produção do conhecimento e formação do turismólogo, alguns indícios se fizeram presentes nas relações deles com os alunos, com a universidade e com os colegas de trabalho.

Quando estavam dialogando sobre algumas dificuldades encontradas como docentes em turismo, as falas das professoras Isabela e Clara indicam uma preocupação com o problema do fazer, do aplicar – da diferenciação entre o bacharel e o técnico, na formação do turismólogo. Um dilema que, vivenciado com os alunos na sala de aula, parece mostrar uma formação não do pensar, mas do fazer.

### ***Avistando uma natureza iluminada...***

Professora Isabela...

*“Ahh, mas eu queria fazer tal coisa”* [professora parafraseando a fala de um aluno]

*“Ahh, mas eu queria aplicar o planejamento no Brasil”*



*“Porque eles aplicam planejamento e aplicam conceitos também!” [fala dirigida à pesquisadora]*

*“Aí eu falo: “Não apliquem, não apliquem, reformulem os conceitos...as coisas não se encaixam” [fala da professora para o aluno]*

*“Quando vocês entraram na faculdade, vocês nem sabiam de planejamento, portanto vocês nunca empregaram, aplicaram planejamento. Estou desconfiada que vocês aprenderam isso aqui. Se vocês aprenderam isso aqui, nós fizemos um desserviço brutal”. [fala da professora para o aluno]*

*“Eles se confundem com o técnico, se confundem com o tecnólogo, se confundem com o turista e com os profissionais de outras áreas e, parece que eles sempre querem buscar...” [fala dirigida à pesquisadora]*

Professora Clara...

*“eles,[os alunos] são muito mais do fazer do que o pensar” [fala dirigida à pesquisadora]*

*“Senão você vai ser sua vida inteira em um balcão. É para isso que nós formamos na universidade? Se for para isso, se é isso que você deseja, vá fazer curso tecnólogo, curso técnico... que só sabe fazer coisa!”. [fala da professora para o aluno]*

Nessas falas é interessante notar que ambas parecem atribuir esse problema aos alunos, com a diferença que a professora Isabela parece reconhecer a possibilidade de que as posturas dos alunos a esse respeito estejam sendo formadas no próprio curso. A “matéria”, “o aplicar em” e “o buscar fazer”, para Isabela e Clara, por exemplo, não consistem numa concepção de formação para o aluno de turismo.

Em geral, os modos de enfrentar os dilemas são muito diversos, graças às singularidades dos professores em função de suas histórias. Perante os desafios do contingencial, das rotinas de trabalho, os professores procuram buscar saídas e mobilizar sua inventividade.

Como é o caso da professora Isabela que, no momento em que dialogávamos sobre as dificuldades que ela tinha como docente em turismo ficou evidente o sentido que ela julgava ser o trabalho coletivo, o “outro”, como tendo papel singular no projeto político-pedagógico do curso.

*“A falta que eu sinto e aí sim um problema, que eu não solucionei, é como trabalhar com os outros professores como uma equipe, compartilhando um projeto.(...) a gente não tem momentos para discutir com os outros professores as angústias, essas coisas que você não sabe da onde vem, como superar... Sinto falta do compartilhamento e de você poder ver o que o professor pode agregar.” (professora Isabela)*

Ela indica a questão do trabalho coletivo de professores como possibilidade para a construção de uma visão compartilhada sobre a formação do turismólogo. O compartilhamento pressupõe harmonia dos dilemas pessoais e coletivos que se afluam, decorrentes dos embates acerca do que, especificadamente mudar, dos conteúdos a ser excluídos, dos novos tópicos a ser introduzidos, das opções políticas e teórico-metodológicas a ser feitas, dos procedimentos de avaliação e outros. O coletivo apresenta-se com síntese de muitas vozes, vivido no seu caráter dialógico de abertura e inacabamento. É como nos diz Lima (2005), é tanto o lugar em que se vivem os consensos, quanto os dissensos. O lugar de se trocarem idéias. É mais que um espaço de deliberações e discussões de ordem técnica; é onde se entrecruzam variadas vozes e múltiplos sentidos.

Isso potencializa a aproximação de conhecimentos e de modos possíveis de elaborá-los, os quais, tendo se formado nesse compartilhamento, nesse pensar juntos, pressupõe modificação e enriquecimento recíproco da atividade humana, nessa dinâmica dos acontecimentos reais da vida e do trabalho na arte de se pensar o turismo.

## CAPÍTULO V - UMA VIAGEM QUE PROVOCOU SENTIDOS – BREVES CONSIDERAÇÕES

“Toda viagem verdadeira é viagem interior e toda experiência verdadeira é experiência de si mesmo. Na experiência as pessoas se encontram a si mesmas. E, às vezes se surpreendem pelo que encontram e não se reconhecem. E têm que reconstruir-se, que reinterpretar-se, que refazer-se. Por isso, nas viagens verdadeiras, nas viagens em que nem tudo está previsto, volta-se transformado. E para transformar-se é necessário que algo se passe (nos aconteça) e que o acontecimento nos prove, nos derrube, nos negue.” (LARROSA, 1998, p.469)

Esta viagem percorrida, por si só, já constitui minhas humildes considerações, porque as lições do vivido representaram-se, como nos diz o autor nessa epígrafe, “*a experiência de si mesma*”. Uma viagem de formação que foi capaz de engendrar novos sentidos, de refazer caminhos que nos constituem e nos transformam.

Desse exercício, originaram-se novas indagações, algumas nem tão novas, mas igualmente inquietantes, para não ousar dizê-las, sobre o caminho de construção do conhecimento na área do turismo e a respectiva formação do turismólogo pela docência.

*Quais os sentidos atribuídos pelos docentes nas relações/articulações entre produção do conhecimento e formação do turismólogo?*

Meu esforço consistiu em compartilhar, mesmo como ouvinte, o fluxo das interações discursivas, sem lançar qualquer suspeita objetificante sobre todos os pontos de vistas ali presentes, coisificando-os em diferentes graus. Busquei analisá-los como sentidos possíveis de compreensão no contexto, nos lugares e nas condições sociais em que foram produzidos.

O contato com a perspectiva histórico-cultural, como também as inúmeras leituras e discussões realizadas sobre a formação do docente, enriqueceram e ampliaram meu olhar, possibilitando-me aproximar dos dizeres desses docentes que culminaram na opção de analisá-los por este viés. Pude compreender, no “entrelaçamento de muitas vozes”, nem sempre harmoniosas, os sentidos que foram sendo tecidos, por vezes convergentes, por vezes ambíguos, nas relações emergidas entre a produção do conhecimento e a formação do turismólogo.

No caminhar pelo que ensinam e pesquisam pudemos verificar um diálogo profícuo, à medida que os docentes, tomando o horizonte espacial comum deles, foram produzindo e articulando sentidos diversos relacionados ao pensar a área de Turismo e a formação do turismólogo. Vão se apropriando de “outras” vozes que se encontram e se confrontam de acordo com as teorias e com os teóricos empregados por eles nas relações. No sentido bakhtiniano, percebe-se que os sentidos e as particularidades dos discursos vão sendo construídos ao longo do conjunto das “obras”, uma vez que cada professor fala a partir da sua trajetória, de seus conhecimentos, sejam eles de formação e/ou prático, daquilo que faz sentido para o seu fazer. No entanto, os enunciados produzidos aqui, mostram-nos que esse caminho não é linear, assume posições antagônicas em relação ao objeto da pesquisa, historicamente instituídas e que precisam ser reconhecidas por nós como não excludentes de investigação.

Nas trilhas da formação do turismólogo, os sentidos também vão sendo movidos e produzidos no calor das discussões, das propostas, dos encontros e desencontros das concepções. Um movimento tensivo em que alguns discursos ressaltam a importância de uma formação que se pautem em princípios éticos e humanísticos, porém, se contradizem ou são ambíguos em relação aos anteriormente construídos quando a formação se baseia numa concepção limitada de mercado de trabalho para o aluno. Um fazer que indica o “lapidamento” ou a “certificação” de profissionais para o mercado; como se o domínio ou aplicação de um conhecimento específico implicasse, automaticamente, capacidade para realizar um processo de ensino que possibilite aprendizado efetivo desse conhecimento pelo estudante e/ou de ampliação de sua visão para os espaços de atuação profissional.

Dessa forma, alguns enunciados, como dos professores Alfredo, Carlos, Márcia e Raquel, indicam que a habilidade técnica, o saber aplicado pode ser emergente ou até suficiente para o trabalho como professor e para a formação do aluno. Sentidos variáveis enraizados pelas marcas da formação vão sendo compreendidos e incorporados aos discursos e às práticas dos professores ao pensarem a área e a formação pelo viés tecnicista, do fazer.

Esse é um modelo de educação universitária que ainda persiste e é regulamentado pelos interesses e pelas demandas de mercado e que provoca diversificadas visões de turismo como também pode se reduzir apenas à prestação de serviços operacionais dignos de curso técnico ou tecnólogo.

A característica marcante do modelo de formação pautado na racionalidade técnica reside na separação entre teoria e prática. A prática só acontece após a aquisição de conhecimentos teóricos a serem aplicados, tal como pôde ser observado com alguns

professores entrevistados nesta pesquisa. Este modelo que persiste na formação docente justifica mais um elo de manutenção dos ditames das políticas educacionais vigentes e, a expectativa de materialização do princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão, como matriz conceitual do papel social da universidade brasileira, revela-se cada vez mais frustrante e/ou tímida como referência para a organização do processo de ensino, continuando a imperar a fragmentação do trabalho docente entre ensinar, pesquisar e fazer extensão.

Estes sentidos ambíguos que provocam conflitos no modo como o professor vem enxergando a área de turismo e a formação do turismólogo podem, por conseguinte, justificar sua dúvida em encontrar uma identidade para o curso e uma especificidade para a formação do turismólogo, como no caso do professor Alfredo; ou como no de Isabela, quando caracteriza a formação no campo da comunicação.

Por outro lado, algumas iniciativas de rompimento desse modelo tecnicista estão sendo feitas, desafios trabalhados por alguns docentes na lida diária com seus alunos. A “matéria”, “o aplicar em” e “o buscar fazer”, para Isabela e Clara, por exemplo, não consistem como concepção de formação para o aluno de turismo. E o trabalho coletivo de professores pode consistir numa possibilidade para a construção de uma visão compartilhada sobre a formação do turismólogo, como evidenciado na fala da professora Isabela.

A formação docente não se dá no plano individual, é construído no coletivo das indagações, das afirmações e das problematizações. É na interação com o outro que aprendemos um novo olhar, um novo jeito de observar o problema.

Apesar de ser um dilema e uma vivência tímida entre os professores, o trabalho coletivo revela-se como um elemento singular no projeto político-pedagógico do curso e pressupõe harmonia quando há troca de idéias. Permite a compreensão que isso potencializa a aproximação de conhecimentos e de modos possíveis de elaborá-los, os quais, tendo se formado nesse compartilhamento, nesse pensar juntos, pressupõe modificação e enriquecimento recíproco da atividade humana nessa dinâmica dos acontecimentos reais da vida e do trabalho docente na arte de se pensar o turismo.

Defendo a reflexão coletiva, o que implica buscar nas interações sociais por meio da mediação, elementos que possam indicar possibilidades para a resignificação das relações. Isso requer um amplo diálogo com muitos outros: entre os profissionais na própria universidade, entre universidades, com o conhecimento acumulado, com as vozes dos nossos outros, assumindo e/ou conversando com outras concepções que embasam teorias e práticas.

E esta pesquisa procura deixar esta abertura para a importância das interações no processo de construção dos sentidos; articulando diferentes percursos, concepções e vozes que vão circulando para a formação e para a área do turismólogo.

Sentidos que mostraram-se em permanente construção na dinâmica interlocutiva, o que configura, conforme Bakhtin (1992), instabilidades, e conseqüentemente múltiplos cenários. Sentidos que não são cristalizados de modo absoluto e abstrato, mas que se produzem em condições sociais concretas e que, portanto, revelam toda a tensão os marca.

Diante desse movimento fluido de sentidos atribuídos pelos docentes nas relações da formação do turismólogo e da produção do conhecimento no turismo, que foram se compondo neste estudo conquistamos um redirecionamento e a um repensar a formação do turismólogo e a produção do conhecimento na área, por um lado, explicitando um rompimento com as abordagens positivistas que ainda percorrem os modelos de educação e as práticas docentes; por outro lado, a urgência de se delinear possíveis intervenções e reflexões para a formação do docente e para a construção de novas relações de trabalho na universidade, possibilitando a eles o enfrentamento coletivo de paradoxos que obstaculizam o aprendizado e, de se pensar as questões contemporâneas que abarcam a evolução da área, a partir de formulações teóricas que considerem a linguagem como ponto de partida para novos estudos e ao mesmo tempo desvio para se apreender a complexidade, cada dia maior, da experiência do homem num mundo em permanente transformação.

Aqui terminam as minhas palavras, que esperam a réplica ou a continuidade das discussões de meus interlocutores. É preciso que surjam outras vozes, porque, de acordo com Bakhtin (1993), um orador que escuta apenas sua própria voz paralisa sua enunciação, destrói o vínculo dialógico com a audiência, restando inútil sua intervenção. Para que nossa interlocução se efetive é preciso que à minha palavra se oponha a sua contra-palavra. Essa é a essência da compreensão, onde o já-dito será agora enriquecido e completado pelo dito de vocês.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABAURRE, Nely Wyse. Formação profissional para o turismo diante de um novo mundo. In: CARVALHO, Caio Luiz de e BARBOSA, Luiz Gustavo Medeiros (orgs.). **Discussões e propostas para o turismo no Brasil**: Observatório de Inovação do Turismo. Rio de Janeiro: SENAC Nacional, 2006.

AMORIM, Marília. Vozes e Silêncio no texto da pesquisa em Ciências Humanas. In: **Cadernos de Pesquisa – Abordagem Sócio-Histórica na pesquisa qualitativa**. São Paulo: nº 116, p. 7-19, julho/2002.

\_\_\_\_\_. Cronotopo e Exotopia. In: BRAIT, Beth. **Bakhtin e outros conceitos-chave**. São Paulo: Contexto, p.95-114, 2006.

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Docência na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Inep, v. 5, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate).

ANSARAH, Marília Gomes dos Reis. **Formação e Capacitação do profissional em Turismo e Hotelaria**: reflexões e cadastro das instituições educacionais no Brasil. São Paulo: Aleph, 2002 (Série turismo).

\_\_\_\_\_. e REJOWSKI, Miriam. Cursos superiores de turismo e hotelaria no Brasil. In: **Turismo e Análise** v.5, n.1, p. 116-128, maio 1994.

BAKHTIN, Mikhail. Os Gêneros do Discurso. In: **Estética da Criação Verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2ª Ed. 1997.

BAKHTIN, Mikhail (VOLOCHINOV, V.N.). A Interação Verbal. In: **Marxismo e Filosofia da Linguagem**. São Paulo: Hucitec, cap.6, p.110-127, 1993.

\_\_\_\_\_. Tema e Significação na Língua. In: \_\_\_\_\_. São Paulo: Hucitec, cap.7, p.128-136, 1993.

\_\_\_\_\_. Estudo das Ideologias e Filosofia da Linguagem. In: \_\_\_\_\_. São Paulo: Hucitec, 5ªed., cap.1, p.31-38, 1990.

\_\_\_\_\_. Filosofia da Linguagem e Psicologia Objetiva. In: \_\_\_\_\_. São Paulo: Hucitec, 5ªed., cap.3, p.48-66, 1990.

BARRETO, Margarita. **Manual de iniciação ao estudo do turismo**. Campinas: Papirus, 1995.

BARRETTO, Margarita; TAMANINI, Elizabete; SILVA, Maria Ivonete Peixer. **Discutindo o ensino universitário de turismo**. Campinas: Papyrus, 2004. (Coleção Turismo).

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Informativo Ano 2, n 61 – 19 out. 2004**. Disponível em: <[www.inep.gov.br/informativo61.htm](http://www.inep.gov.br/informativo61.htm)>. Acesso em: 10 out 2007.

BENI, Mário Carlos Beni. **Análise estrutural do turismo**. 4 ed. São Paulo: SENAC, 2001.

\_\_\_\_\_. O profissional de turismo na sociedade pós-industrial. In: GASTAL, Susana (org.). **Turismo investigação e crítica**. São Paulo: Contexto, 2002. (Coleção Turismo).

\_\_\_\_\_. Um outro turismo é possível? – a recriação de uma nova ética. In: GASTAL, Sarah e MOESCH, Marutschka Martini (orgs.). **Um outro turismo é possível**. São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_. **Globalização do turismo: Magatendências do setor e a realidade brasileira**. São Paulo: Aleph, 2003. (Coleção Turismo).

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

COOPER, Cris; SHEPHERD, Rebecca; WESTLAKE, John. **Educando os Educadores em Turismo: Manual de Educação em Turismo e Hospitalidade**. São Paulo: Roca, 2001.

CUNHA, Maria Isabel da. **O professor universitário na transição de paradigmas**. 2 ed. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2005.

\_\_\_\_\_. A universidade: desafios políticos e epistemológicos. In: CUNHA, Isabel da (org.). **Pedagogia Universitária: Energias emancipatórias em tempos neoliberais**. Araraquara: Junqueira & Marin editores, 2006.

CUNHA, Maria Isabel da; LEITE, Denise. **Decisões pedagógicas e estruturas de poder na universidade**. Campinas: Papyrus, 1996.

DEGRAZIA, Carolina Figueiró. **Cursos Superiores de Turismo na economia do conhecimento: posicionamento estratégico de um Curso de Turismo no Rio Grande do Sul**. 2006. 140 f. Dissertação (Mestrado em Turismo) – Universidade de Caxias do Sul, Caxias do Sul, 2006.

DENCKER, Ada de Freitas Maneti. **Pesquisa e Interdisciplinaridade no Ensino Superior: uma experiência no curso de turismo**. São Paulo: Aleph, 2002.

DIAS, Reinaldo. **Introdução ao Turismo**. São Paulo: Atlas, 2005.



FILHO, Macioniro Celeste. **A institucionalização do Turismo como curso universitário (décadas de 1960 e 1970)**. 2002. 165 f. Dissertação (Mestrado em Educação: História, Política, Sociedade) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

FONSECA FILHO, Ari S. Educação e Turismo: reflexões para elaboração de uma educação turística. In: **Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo**. v.1, n.1, p.5-33, set. 2007. Disponível em: <<http://rbtur.org.br>>. Acesso em 18 março. 2008.

FONTANA, Roseli A. Cação. **Como nos tornamos professoras?** 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. 208p.

FRANCO, Maria Estela Dal Pai. Comunidade de conhecimento, pesquisa e formação do professor do ensino superior. In: MOROSINI, Marília Costa (org.). **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Inep, 2000.

FUSTER, Luis Fernando. **Teoría y técnica del turismo**. 2. ed. Madri: Nacional, 1971. t. 1.

GAETA, Maria Cecília Damas. **Diagnóstico da atuação docente dos professores universitários em turismo/hotelaria: uma perspectiva de otimização**. 2001. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Professores) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2001.

\_\_\_\_\_. **Formação Docente para o Ensino Superior: uma inovação em cursos de *lato sensu***. 2007. 213 f. Tese (Doutorado em Educação: Currículo e Formação de Professores)- Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

GASTAL, Susana. Da teoria à prática: pensando o turismo. In: \_\_\_\_\_ e MOESCH, Marutschka Martini (orgs.). **Um outro turismo é possível**. São Paulo: Contexto, 2004.

GILMORE, James H. e JOSEPH PINE II, B. **Autenticidade: Tudo o que os consumidores realmente querem**. Tradução de Cristina Yamagami. Rio de Janeiro: Elsevier, 2008.

GIOLO, Jaime. Os docentes da educação superior brasileira. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Inep, v. 5, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate).

GOELDNER, Charles; RITCHIE, J. R. Brent; McINTOSH, Robert W. **Turismo: princípios, práticas e filosofias**. 8.ed. Porto Alegre: Bookman, 2002.

JAFARI, Jafar; RITCHIE, J. R. Brent. Toward a framework for tourism education: problems and prospects. In: *Annals of Tourism Research*. Grã-Bretanha: Pergamon, v.8, n.1, p. 13-34, 1981. Disponível em: <<http://www.sciencedirect.com/science/journal/01607383>> Acesso em: 10. abril. 2007.

KRIPPENDORF, Jost. **Sociologia do Turismo: para uma nova compreensão do lazer e das viagens**. São Paulo: Aleph, 2001.

LEAL, Sérgio Rodrigues. O que são, para que servem e quais são os principais periódicos em Turismo no Brasil e no Mundo? In: TRIGO, Luiz Gonzaga Godói et. al. **Análises regionais e globais do turismo brasileiro**. São Paulo: Roca, 2005, p. 275-282.

LESSARD, Claude. **A universidade e a formação profissional dos docentes: novos questionamentos**. In: Educação e Sociedade. Campinas, v. 27, n. 94, p. 201-227, jan./abr. 2006. Disponível em: <<http://www.cedes.unicamp.br>> Acesso em: 25. abril. 2007.

LIMA, Maria Emília Caixeta de Castro. A urdidura do tecido. In: **Os sentidos do trabalho – a educação continuada de professores**. Belo Horizonte: Autêntica, p.19-31, 2005.

\_\_\_\_\_. O caminho das pedras. In: \_\_\_\_\_. Belo Horizonte: Autêntica, p.33-57, 2005.

MAGNANI, Ivetti. **Ensino, Pesquisa, Extensão e a nova tipologia do ensino superior brasileiro**. 25ª Reunião Anual ANPED. GT 11: Política de Educação Superior. Caxambu, 2002. Disponível em: <<http://www.anped.org.br/reunioes/25/ivettimagnanit11.rtf>> Acesso em: 06. junho. 2006.

MATIAS, Marlene. Formação Profissional em Turismo no Brasil no início do século XXI. In: TRIGO, Luiz Gonzaga Godói et. al. **Análises Regionais e Globais do Turismo Brasileiro**. São Paulo: Roca, 2005.

\_\_\_\_\_. Panorama da Formação Profissional em Turismo e suas Relações com o Mercado de Trabalho no Brasil. In: TRIGO, Luiz Gonzaga Godói et. al. **Análises Regionais e Globais do Turismo Brasileiro**. São Paulo: Roca, 2005.

\_\_\_\_\_. **Turismo: Formação e Profissionalização**. São Paulo: Manole, 2002.

MAZZILLI, Sueli. **Ensino, Pesquisa e Extensão: uma associação contraditória**. 1996. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

\_\_\_\_\_. **Notas sobre o trabalho docente no ensino superior num projeto de universidade socialmente referenciado**. In: Revista Leopoldianum. Santos, v. 1, p. 145-156, 2005.

MIRANDA, G.V. A produção e a reapropriação do saber no ensino superior. In: PAOLI, N. J. O princípio da indissociabilidade do Ensino e da Pesquisa. **Caderno Cedes**. n. 22. São Paulo: Cortez, 1988.

MOESCH, Marutschka Martini. **A produção do saber turístico**. 2 ed. São Paulo: Contexto, 2002.

MOLINA, Sergio. **O pós-turismo**. São Paulo: Aleph, 2003.

\_\_\_\_\_. Pós-turismo: novas tecnologias e novos comportamentos sociais. In: GASTAL, Susana e MOESCH, Marutschka Martini (orgs.). **Um outro turismo é possível**. São Paulo: Contexto, 2004.

MOROSINI, Marília Costa. Docência universitária e os desafios da realidade nacional. In: \_\_\_\_\_. **Professor do Ensino Superior: identidade, docência e formação**. Brasília: Inep, 2000.

\_\_\_\_\_; MOROSINI, Lúcio. Pedagogia universitária: entre a convergência e a divergência na busca do alomorfismo universitário. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (orgs.). **Docência na Educação Superior**. Brasília: Inep, v. 5, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate).

MOTA, Keila Cristina Nicolau. Concepção de um planejamento sustentável da educação superior em turismo e hotelaria no Brasil. In: **Turismo em análise**, v.14, n.2, p.103-126, novembro 2003.

NAISBITT, John. **O líder do futuro**. Tradução de Ivo Korytowski. Rio de Janeiro: Sextante, 2007.

NUNES, Neusa Clementina Rosa. **A formação continuada do professor do ensino superior: um compromisso institucional**. 2003. 101 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2003.

OLIVE, Arabela Campos. Histórico da Educação Superior no Brasil. In: SOARES, Maria Susana Arrosa (org.) **Educação Superior no Brasil**. Brasília: Capes, 2002.

OLIVEIRA, Maria Angélica Rovina Galvão de. **Panorama do Ensino em Hotelaria no Brasil: Abordagens e Caracterizações**. 2004. 152 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba, Piracicaba, 2004.

PANOSSO NETTO, Alexandre. **Filosofia do Turismo: Teoria e Epistemologia**. São Paulo: Aleph, 2005.

\_\_\_\_\_. **Análise da produção bibliográfica de Turismo do Brasil – 1990-2007**. Artigo apresentado no IV Seminário da Associação Brasileira de Pesquisa e Pós-Graduação em Turismo UAM, ago. 2007. Disponível em: <<http://www.anptur.org.br>>. Acesso em 06. maio. 2008.

PEREIRA, Maria Elisabete Monteiro de Aguiar. **Universidade e Currículo: visões e revisões**. 2007. Tese (Livre Docência em Educação)- Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2007.

PIMENTA, Selma Garrido e ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2005. (Coleção Docência em Formação).

PUCCI, Bruno. A indissociabilidade entre Ensino Pesquisa e Extensão. In: **Impulso**. Piracicaba: UNIMEP, 5(10), p. 33-42, 1991.

REJOWSKI, Miriam. **Turismo e Pesquisa Científica**. 2 ed. Campinas: Papyrus, 1998.

\_\_\_\_\_; SOLHA, Karina Toledo. Turismo em um cenário de mudanças. In: REJOWSKI, Miriam (org.). **Turismo no percurso do tempo**. São Paulo: Aleph, 2002. (Série Turismo).

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Pela Mão de Alice: O social e o político na pós-modernidade**. 9 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

\_\_\_\_\_. **A universidade no Século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade**. São Paulo: Cortez, 2004.

\_\_\_\_\_. **A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JR., João dos Reis. **Novas faces da educação superior no Brasil: Reforma do Estado e mudanças na produção**. São Paulo: Cortez, 2001.

SHIGUNOV NETO, Alexandre. Formação profissional nos cursos de turismo no Brasil: algumas reflexões à luz da LDB/96 e das diretrizes curriculares para os cursos de graduação. In: \_\_\_\_\_ e MACIEL, Lizete S. B. (orgs.). **Currículo e Formação Profissional nos cursos de turismo**. Campinas: Papyrus, 2002. (Coleção Turismo).

SOLHA, Karina Toledo. Evolução do Turismo no Brasil. REJOWSKI, Miriam (org.). **Turismo no percurso do tempo**. São Paulo: 2002. (Série Turismo).

TEIXEIRA, Rivanda Meira. Ensino superior em Turismo e Hotelaria: Análise comparativa dos cursos de graduação no Brasil e no Reino Unido. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre; MACIEL, Lisete S. B. **Currículo e Formação Profissional nos cursos de Turismo**. Campinas: Papyrus, 2002. (Coleção Turismo).

TRIBE, John. The indiscipline of tourism. **Annals of Tourism Research**. V. 24, n. 3, 1997. p. 638-657. Disponível em : <<http://www.sciencedirect.com/science/journal/01607383>> Acesso em: 10. abril. 2007.

TRIGO, Luiz Gonzaga Godoi. **A sociedade Pós-Industrial e o Profissional em Turismo**. Campinas: Papyrus, 1998.

\_\_\_\_\_. **Entretenimento: uma crítica aberta.** São Paulo: Senac, 2003. (Série Ponto Futuro; 15).

\_\_\_\_\_. Turismo e Política Internacional. In: \_\_\_\_\_. e PANOSSO NETTO, Alexandre **Reflexões sobre um novo turismo: política, ciência e sociedade.** São Paulo: Aleph, 2003. (Série Turismo).

\_\_\_\_\_. Problemas e Possibilidades do turismo brasileiro. In: GASTAL, Susana e MOESCH, Marutschka Martini (orgs.). **Um outro turismo é possível.** São Paulo: Contexto, 2004.

\_\_\_\_\_ e MACHADO, Maristela Gonçalves Sousa. **Entendendo o mundo atual: um roteiro de estudo.** texto – versão 2008.

YASOSHIMA, José Roberto; OLIVEIRA, Nadja da Silva. Antecedentes das viagens e do turismo. In: REJOWSKI, Miriam (org.). **Turismo no percurso do tempo.** São Paulo: 2002. (Série Turismo).

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Docência universitária na educação superior. In: RISTOFF, Dilvo; SEVEGNANI, Palmira (orgs.). **Docência na Educação Superior.** Brasília: Inep, v. 5, 2006. (Coleção Educação Superior em Debate).

VYGOTSKY, Lev Semenovich. Génesis de las funciones psíquicas superiores. In: **Problemas del desarrollo de la psique.** Obras Escogidas, v.3. Madri: Visor, cap.5, p. 139-168, 1995.

\_\_\_\_\_. El problema del lenguaje y el pensamiento del niño en la teoria de Piaget. In: **Pensamiento y lenguaje.** Obras Escogidas, v.2. Madri: Visor, cap.2, p. 29-79, 1993.

\_\_\_\_\_. **Pensamento e Linguagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1993. (Psicologia e pedagogia)

ZANELLA, Andréa Vieira. Atividade, significação e constituição do sujeito: considerações à luz da Psicologia Histórico-Cultural. **Psicologia em Estudo,** Jan./Apr. 2004, vol.9, no.1, p.127-135.

## **ANEXO**

### **Roteiro da Entrevista**

- 1) Fale-me um pouco de sua formação, o que o(a) levou ao turismo e a ser docente.
- 2) Quais as disciplinas que você leciona e como trabalha elas?
- 3) A bibliografia é suficiente, há específicas, têm dificuldades neste quesito?
- 4) Como você sente o retorno dos alunos? Como se dá a articulação do conteúdo dado?
- 5) O que você vem pesquisando, projetos desenvolvendo...
- 6) Como você tem visto a produção de conhecimento na área?
- 7) O que é para você formar um turismólogo?
- 8) Para você, qual é o maior problema que a área de turismo e o profissional enfrentam?
- 9) Quais são as dificuldades ou desafios e quais são os benefícios em ser docente em turismo?

