INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO – IFSP – Câmpus São Paulo

PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES - ÊNFASE NO ENSINO SUPERIOR

MARINA DUARTE GOMES SILVA

OS PROGRAMAS DE MESTRADO E DOUTORADO EM TURISMO NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA O ENSINO SUPERIOR

São Paulo

2018

INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SÃO PAULO – IFSP – Câmpus São Paulo

PÓS-GRADUAÇÃO *LATO SENSU* EM FORMAÇÃO DE PROFESSORES - ÊNFASE NO ENSINO SUPERIOR

MARINA DUARTE GOMES SILVA

OS PROGRAMAS DE MESTRADO E DOUTORADO EM TURISMO NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA O ENSINO SUPERIOR

Monografia apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – IFSP, Câmpus São Paulo, Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores – Ênfase no Ensino Superior, como requisito parcial para obtenção do Certificado de Especialista.

Orientador: Professor Dr. Raul José de Souza.

São Paulo

2018

Catalogação na fonte
Biblioteca Francisco Montojos - IFSP Campus São Paulo
Dados fornecidos pelo(a) autor(a)

S586p Silva, Marina Duarte Gomes
Os programas de mestrado e doutorado em turismo no brasil: contribuições para o processo de formação dos professores para o ensino superior / Marina Duarte Gomes Silva. São Paulo: [s.n.], 2018.
68 f.

Orientador: Raul José de Souza

Monografia (Especialização em Formação de Professores com Ênfase no Ensino Superior) - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo, IFSP, 2018.

1. Educação Superior. 2. Turismo. 3. Formação Pedagógica. 4. Docente. I. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo II. Título.

CDD 378

MARINA DUARTE GOMES SILVA

OS PROGRAMAS DE MESTRADO E DOUTORADO EM TURISMO NO BRASIL: CONTRIBUIÇÕES PARA O PROCESSO DE FORMAÇÃO DOS PROFESSORES PARA O ENSINO SUPERIOR

Monografia apresentada ao Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo - IFSP, Câmpus São Paulo, Curso de Pós-graduação *Lato Sensu* em Formação de Professores – Ênfase no Ensino Superior, como requisito parcial para obtenção do Certificado de Especialista.

Orientador: Professor Dr. Raul José de Souza.

Data da defesa: 01 de março de 2019.

Resultado:

COMISSÃO EXAMINADORA:

Professor Dr. Raul José de Souza

IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Professora Dr[a] Camila Collpy Gonzalez Fernandez

IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Professora Dr[a] Alda Roberta Torres

IFSP – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo

Ao meu pai, que me mostrou o caminho da docência,

A minha mãe, que sempre se dedicou a nós.

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu filho, que mesmo pequeno aprendeu a esperar o tempo dele enquanto me dedicava na elaboração do trabalho.
Ao meu marido pelo auxílio com nosso pequeno enquanto cursava as disciplinas do curso.
Ao meu orientador, prof. Dr. Raul José de Souza, por todas contribuições e atenção no desenvolvimento do trabalho.
Ao professores do curso, pela dedicação, respeito e aulas que contribuíram para meu desenvolvimento profissional enquanto professora. Em especial a profª Drª Alda Roberta Torres pelo auxílio no foco do tema.
Aos amigos queridos e de longas datas.

A finalidade do ensino por Montaigne: mais vale uma cabeça bem-feita que bem cheia.

Edgar Morin

RESUMO

Este estudo tem como objetivo refletir sobre de que maneira os cursos de pós-graduação em Turismo contribuem para que os alunos possam se apropriar das teorias e conhecimentos educacionais e pedagógicos de modo a poderem atuar no ensino superior, e compreender a relevância desse processo de formação pedagógica. Buscou-se neste trabalho conhecer como se deu o processo de implantação dos cursos superiores de turismo no Brasil, tendo o foco de análise se baseado nas possíveis contribuições dos programas de mestrado e doutorado em Turismo no Brasil para o processo de formação pedagógica do futuro docente. O método utilizado norteou-se por uma pesquisa exploratória-descritiva com recorte para uma pesquisa bibliográfica que subsidiou a construção da reflexão teórica do objeto de investigação, sobretudo com base nos constructos de autores como Almeida (2012), Cunha (2009), Libâneo (2008), Nóvoa (1995), Pimenta (2005), os quais nos levaram a discorrer sobre a profissão docente e sua formação, como também de pesquisadoras em Turismo, como Ruschmann (1996), Rejowski (2011) e Ansarah (2002) que contribuíram para contextualizar o campo científico do Turismo e do ensino superior. Foram analisados os quinze atuais programas de pós-graduação em Turismo reconhecidos e avaliados pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). Como resultado observam-se poucas iniciativas nos programas *stricto sensu* em Turismo para o desenvolvimento do profissional professor, ainda que a preocupação com a formação docente esteja presente nos objetivos expostos dos cursos, porém apenas alguns desses oferecem disciplinas que sugerem abordar questões referentes a formação pedagógica dos alunos.

PALAVRAS-CHAVE: educação superior, turismo, formação pedagógica, docente

ABSTRACT

The aim of the presente work is to discuss how post graduation courses of Tourism contribute to aprroach theories and knowledge on the fields of Education and Pedagogy in a way that provides to the student tools to teach on colleges and universitys. We seek in this work know how Masters Degree and PHD courses in Tourism were started in Brazil, keeping the focus on how those programs can contribute to educational skills for the future professors. The study was developed under an exploratory-descriptive literature survey to base the theoretical discussion, specially with the works of Almeida (2012), Cunha (2009), Libâneo (2008), Nóvoa (1995), Pimenta (2005), whom provided a discussion about teachers formation, and also of researches in Tourism, like Ruschmann (1996), Rejowski (2011) and Ansarah (2002) that provided a background of Tourism as a scientific fied and its teaching in Colleges. Fifteen current post-graduation Tourism programmes were analysed, all of them evaluated and approved by the Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes). As a result, it was observed very few initiatives in the postgraduation programmes, *stricto sensu,* to develop teacher formation in Tourism, despite the fact that the concern with teachers formation is present at the programs goals, only a few of them offers classes that suggest an approach to the students pedagogic formation.

KEY-WORDS: High level education, tourism, teacher, formation

LISTA DE TABELAS

TABELA 1 **-** Programas de *stricto-sensu* recomendados pelas Capes – área de Turismo 45

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

A&B – Alimentos e Bebidas

Capes – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CFE – Conselho Federal de Educação

CNPq - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

DINTER – Programa de Doutorado Interinstitucional

EACH – Escola de Artes, Ciências e Humanidades

ECA – Escola de Comunições e Arte

EMBRATUR – Instituto Brasileiro de Turismo

IES – Instituição de Ensino Superior

IFS – Instituto Federal de Sergipe

INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira

LDB – Lei de Diretrizes e Bases da Educação

MEC – Ministério da Educação

PCID – Programa de Capacitação Docente

PNMT – Programa de Municipalização do Turismo

PNPG – Plano Nacional de Pós-Graduação

PRODOUTORAL – Programa de Formação Doutoral Docente

ProJovem – Programa Nacional de Inclusão de Jovens

PROUNI – Programa Universidade para Todos

REUNI - Reestruturação e Expansão das Universidades Federais

SINAES – Sistema Nacional de Avalição da Educação Superior

SNPG – Sistema Nacional de Pós-Graduação

UAM – Universidade Anhembi Morumbi

UCS – Universidade Caxias do Sul

UECE – Universidade Estadual do Ceará

UFF – Universidade Federal Fluminense

UFPE – Universidade Federal de Pernambuco

UFRN – Universidade Federal do Rio Grande do Norte

UFPR – Universidade Federal do Paraná

UNB – Universidade de Brasília

USAID - United States Agency for Internacional Development

UNIVALI – Universidade do Vale do Itajaí

USP - Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 12

1 O ENSINO SUPERIOR DE TURISMO NO BRASIL..... 17

1.1 CONTEXTUALIZANDO O ENSINO SUPERIOR DE TURISMO..... 17

1.2 ATOS NORMATIVOS DO ENSINO SUPERIOR E PÓS-GRADUAÇÃO..... 21

1.2.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961..... 21

1.2.2 A Reforma Universitária de 1968..... 22

1.2.3 As Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996..... 25

1.2.4 Planos Nacionais de Pós-Graduação..... 27

1.2.5 Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)..... 31

2 O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO..... 33

2.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR INTELECTUAL CRÍTICO E REFLEXIVO..... 34

2.1.1 Os saberes docentes e a didática..... 36

2.2 O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS DOCENTES..... 38

3 OS PROGRAMAS DE MESTRADO E DOUTORADO EM TURISMO NO BRASIL..... 42

3.1 BREVE HISTÓRICO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TURISMO..... 42

3.2 ASPECTOS CURRICULARES DOS PROGRAMAS DE MESTRADO E DOUTORADO EM TURISMO NO BRASIL..... 46

3.2.1 Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Sergipe – IFS..... 47

3.2.2 Universidade Anhembi Morumbi – UAM..... 48

3.2.3 Universidade Caxias do Sul – UCS..... 50

3.2.4 Universidade de São Paulo – USP..... 51

3.2.5 Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI..... 52

3.2.6 Universidade Estadual do Ceará – UECE..... 52

3.2.7 Universidade Federal de Pernambuco – UFPE..... 53

3.2.8 Universidade Federal do Paraná – UFPR..... 54

3.2.9 Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN..... 54

3.2.10 Universidade Federal Fluminense – UFF..... 55

CONSIDERAÇÕES FINAIS..... 57

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 60

INTRODUÇÃO

Uma das principais motivações que nos levaram a debruçar sobre o objeto dessa investigação está associada às inquietudes vivenciadas pela autora, as quais tiveram início após a conclusão do curso de bacharelado em turismo quando da primeira tentativa de inserção profissional no *trade* turístico. A realização profissional não veio a se consolidar no mercado do turismo com algumas experiências laborais, no entanto tivemos a oportunidade de ingressar na carreira do magistério público federal, onde permanecemos até a presente data. Desde nosso início no ensino no ano de 2006, no Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem)[1], e após assumir como professora de ensino básico, técnico e tecnológico no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Fluminense no ano de 2008 ficou ainda mais evidente o fato de a formação pedagógica representar um componente facilitador para uma atuação mais competente do docente na busca da formação integral dos seus alunos.

Os currículos dos cursos superiores na modalidade bacharelado ou tecnologico em Turismo não apresentam em sua estrutura nenhuma unidade curricular destinada a formação para a docência, uma vez que esses são configurados de modo a conduzir o aluno à uma atividade laboral no mercado de trabalho, carecendo, portanto, de disciplinas com algum viés para teorias pedagógicas. Contudo, muitos egressos desses cursos superiores de Turismo poderão optar por atuar no exercício da docência como carreira profissional. Ocorre que, uma vez que esses graduados não tiveram uma formação na graduação para atuarem no ensino tal desconhecimento das teorias e práticas educacionais poderá representar um fator complicador para sua adequada atuação em sala de aula. Tal como afirma Luckesi (2010, p.19) o processo de formar um educador é: "[...] um modo de auxiliar o sujeito a adquirir uma atitude crítica frente ao mundo de tal forma que o habilite a agir junto a outros seres humanos num processo efetivamente educativo."

A formação pedagógica, como destaca Libâneo (2013), é uma dimensão da formação do professor que deve abranger também a formação técnico-prática.

[1] O programa era destinado a jovens de 15 a 24 anos, que não concluíram o ensino fundamental. O objetivo era reintegrar esses jovens à escola, oferecendo-lhes, além do ensino de matérias propedêuticas, qualificação profissional, ações de cidadania, esporte, cultura e lazer.

Sendo assim, os conhecimentos específicos adquiridos pelo professor na sua graduação podem não bastar para que ele possa atuar como um mediador no processo de formação integral de seus alunos. Dessa maneira, compete a esses docentes, reconhecer a necessidade da assimilação das teorias e saberes docentes para desempenharem seu trabalho no magistério superior. Cunha (2009), destaca que essas ações são movimentos de poucos profissionais e não há uma dinâmica institucionalizada para isso.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n° 9.394, de 1996) em seu artigo 66 menciona que: “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de Mestrado e Doutorado”. Portanto, esses programas podem representar uma alternativa para que os bacharéis e tecnólogos em Turismo consigam se apropriar de reflexões sobre os saberes docentes, processo de ensino-aprendizagem, didática e todos os temas que permeiam o magistério superior.

A formação profissional dos docentes da área de Turismo perpassa também pelo fortalecimento do Turismo enquanto campo de conhecimento. O fato de a docência na área ser um assunto pouco difundido na literatura pode estar relacionado ao fato de que a construção do turismo, enquanto área do conhecimento ser relativamente recente. As pesquisas e estudos desenvolvidos dos trabalhos de docentes de turismo do ensino superior, percorreram diferentes paradigmas na construção do conhecimento - a caracterização do turismo, pode ser um exemplo dessa premissa: reconhecido até há algum tempo tão somente como uma atividade econômica e sob a ótica mercantilista. No entanto, com o passar dos anos, pode-se compreendê-lo para além disso, ou seja, como uma prática social.

Outra particularidade da área é que a produção de conhecimento no turismo, muitas vezes, está associada a outros saberes científicos. Isso faz com que o turismo seja analisado à luz de outros campos do saber, o que pode contribuir para que não haja a consolidação do saber turístico. Para Tribe (2008), o fato do conhecimento se basear em outras disciplinas, faz com que este processo de amadurecimento seja ainda mais difícil.

Não obstante, a reflexão sobre a epistemologia do turismo seja enriquecedora para qualquer debate sobre a evolução do conhecimento da área, aqui aponta-se apenas esta singela reflexão para apresentar como a área de turismo ainda carece de amadurecimento e, por conseguinte às discussões que poderiam abordar o

turismo e a educação - entre elas a formação pedagógica para os professores do ensino superior em turismo - ainda precisam ser ampliadas.

Assim, para que este trabalho consiga atender a seu propósito, ele será conduzido por aspectos que podem favorecer o entendimento da importância dessa formação para os bacharéis e tecnólogos da área os quais são ou poderão vir a ser os futuros professores do ensino superior de turismo. Uma vez que a formação de qualidade dos alunos depende da formação de qualidade do professor como afirmam Libâneo (2011) e Demo (2007).

Portanto, esta pesquisa tem como objetivo refletir de que maneira os cursos de pós-graduação em turismo contribuem para que os alunos se apropriem das teorias e conhecimentos educacionais e pedagógicos para a sua atuação no ensino superior, e compreender a relevância do processo de formação pedagógica para os profissionais desse nível de ensino em turismo. Em relação aos objetivos específicos, busca-se conhecer como se deu o processo de implantação dos cursos de turismo no Brasil, além de caracterizar os cursos de pós-graduação em turismo para saber sobre suas propostas pedagógicas acerca da formação de professores.

O percurso metodológico desta monografia é caracterizado como estudo exploratório-descritivo, no qual se iniciou na realização do levantamento bibliográfico sobre a educação superior em turismo e temas pertinentes à formação do professor universitário. A realização desse arrolamento “consiste na seleção de obras que se revelam importante e afins em relação ao que se deseja conhecer.” (MOROZ; GIANFALDONI, 2006, p. 31).

Com o intento de construir a fundamentação teórica, autores como Almeida (2012), Cunha (2009), Libâneo (2008), Nóvoa (1995), Pimenta (2005), nos levaram a compreender sobre a profissão docente e sua formação, além de pesquisadoras em turismo, como Ruschmann (1996), Rejowski (2011) e Ansarah (2002) que contribuíram para contextualizar o campo científico do turismo e o ensino superior.

O referencial teórico dessa pesquisa encontra-se baseado no entendimento que “o saber do professor se fundamenta na tríade: saberes das áreas específicas, saberes pedagógicos e saberes da experiência.” (PIMENTA, 2005, p.8)

Contudo, como a metodologia inclui não só as concepções teóricas de abordagem, mas também as técnicas que possibilitam a construção da pesquisa (Minayo, 1994), anterior a delimitação do objeto de estudo foi realizado uma coleta de dados para um levantamento da oferta formativa dos cursos de pós-graduação

em turismo, utilizando-se de dados disponíveis no Cadastro eletrônico e-Mec de Instituições e de Cursos de Educação Superior, bem como da Plataforma Sucupira[2] e, dessa foi possível identificar a oferta de cursos *lato sensu* e *stricto sensu*, respectivamente.

Como resultado de uma sondagem inicial, verificou-se um número significativo de oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* em diferentes segmentos do turismo. Julgou-se contudo que, devido ao exíguo prazo para o desenvolvimento e consolidação dessa monografia, que a análise sobre os cursos *lato sensu* poderia ser realizada em uma pesquisa mais aprofundada sobre a formação contínua dos docentes da área de turismo, em busca de uma qualificação específica para atuarem como professores universitários.

Aliado a isso, o fato de a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n° 9.394, de 1996) referenciar sobre os programas de mestrado e doutorado serem considerados espaços de formação para o magistério, tal contribuiu para a definição dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* em turismo como ponto central desse trabalho, uma vez que esses programas poderiam ser o meio dos bacharéis e tecnólogos em turismo buscarem a complementação pedagógica necessária.

Concluindo os procedimentos metodológicos da presente monografia, após a escolha do objeto de estudo, os cursos de mestrado e doutorado em turismo no Brasil, foi realizado o levantamento dos quinze programas *stricto sensu* existentes e analisado os dados das informações públicas disponíveis pelas instituições de ensino superiores em seus portais de comunicação, com o propósito de compreender de que maneira esses programas contribuem para a formação pedagógica dos professores do ensino superior em turismo. Com isso, o presente trabalho foi estruturado da seguinte forma.

Após essa introdução, o primeiro capítulo, denominado “O ensino superior de turismo no Brasil”, apresenta o contexto do curso mencionado, abordando aspectos históricos para a oferta de graduação, bem como análises balizadas nos atos normativos e nas ações de políticas públicas que enfoque o ensino superior e os programas de pós-graduação.

O segundo capítulo, “O processo de formação do professor universitário”, compõe considerações sobre a formação desse docente intelectual, crítico e

[2] A Plataforma Sucupira disponibilizará as informações, processos e procedimentos que a Capes realiza no Sistema Nacional de Pós-Graduação (SNPG). (PORTAL CAPES, 2018)

reflexivo, bem como uma breve apresentação dos conceitos de saberes docentes e didática, e para finalizar o capítulo fundamenta-se o papel das instituições de ensino superior no desenvolvimento desses professores.

O terceiro capítulo - “Os programas de mestrado e doutorado em turismo no Brasil” -, apresenta um panorama dos cursos de mestrado e doutorado em turismo, bem como a análise dos dados disponíveis sobre esses programas, como, e se eles contribuem para a aquisição dos saberes pedagógicos para a atuação docente de seus egressos.

Nas considerações finais, tem-se as reflexões sobre as possibilidades ou não dos professores de turismo conseguirem complementar sua formação pedagógica para a docência superior nos cursos *stricto sensu* no país.

1 O ENSINO SUPERIOR DE TURISMO NO BRASIL

Neste capítulo, apresenta-se aspectos sobre a criação dos cursos de graduação em turismo na década de 1970, contextualizando o ensino superior de turismo com o momento histórico da educação superior no país. Posteriormente, aponta-se uma breve reflexão sobre a situação da oferta dos cursos na área, nas décadas seguintes, até o atual momento e acrescentam-se apontamentos sobre aspectos da legislação educacional brasileira que aborda questões referentes à formação do professor do ensino superior, além da análise das normativas específicas para a área de turismo.

1.1 CONTEXTUALIZANDO O ENSINO SUPERIOR DE TURISMO

A oferta do curso de graduação em turismo no Brasil começou na década de 1970, motivada pela expectativa do setor turístico alavancar o desenvolvimento econômico nacional. Em 1971, a Faculdade do Morumbi, hoje Universidade Anhembi Morumbi, ofertou pela primeira vez o curso com o cunho profissionalizante e voltado para as demandas mercantis. Em 1973, a Universidade de São Paulo (USP), propunha um curso preocupado com a formação multidisciplinar e humanística. (LIMA; REJOWSKI, 2011)

Com a criação da Empresa Brasileira de Turismo (EMBRATUR)[3], em 1966, grupos interessados no ensino de turismo solicitaram ao Conselho Federal de Educação (CFE) o requisito legal para a criação dos cursos superiores (MATIAS, 2002). O turismo, a partir da década de 1960, começou a ser visto como uma atividade promissora para as regiões que buscassem o turismo como fonte de renda. Solha (2002) afirma que o crescimento do turismo no Brasil se deu em consequência de melhoria nos equipamentos e no sistema de transportes; ampliação dos sistemas de comunicação; urbanização e crescimento das cidades; além do crescimento de uma classe média propensa a viajar.

O fato é que a criação dos cursos de graduação em turismo não foi apenas incentivado pelo baixo custo de implantação, mas atendiam à economia de mercado, com a concepção desenvolvimentista aplicada pela política da ditadura militar, que

[3] De acordo com a Lei 8.181 de 1991, a EMBRATUR passou a ser denominada como Instituto Brasileiro de Turismo, denominação utilizada até o momento.

priorizava áreas tecnológicas: “os cursos que formassem profissionais aprimorando a mão-de-obra, como os de turismo, num vínculo entre universidade e empresas, não contrariavam o que o Estado desejava.” (HALLAL *et al*, 2010, p. 6)

Com isso, houve o estímulo à organização da atividade e os cursos de graduação puderam suprir a necessidade de mão-de-obra para atuar na área. Rejowski (1996) afirma que no principio ocorreu o treinamento técnico e, depois, sendo percebida a necessidade de uma formação aprofundada e abrangente que estimulasse a capacidade crítica e de inovação, surgindo, em consequência, os cursos de nível superior em turismo.

Ansarah (2002) divide a evolução dos cursos de turismo, hotelaria e áreas correlatas no país em quatro fases. A primeira é a marcada pela criação dos cursos de turismo e hotelaria, na década de 1970, com um total de dez cursos concentrados nas grandes capitais.

A segunda fase está registrada por uma estagnação e até fechamento de alguns cursos, na década de 1980 e, segundo Matias (2002), a causa da queda do número de ingressantes foram fatores socioeconômicos que atingiram, não somente os cursos de turismo, mas os cursos superiores como um todo.

A terceira fase, na década de 1990, apresenta uma valorização dos cursos no âmbito acadêmico: “com o aumento do número de cursos nas áreas de turismo, hotelaria e administração, com habilitação em turismo e hotelaria nas capitais e com distribuição mais igualitária nas demais regiões brasileiras.” (ANSARAH, 2002, p.74)

Segundo o estudo, em 1996, apresentavam-se 52 cursos na área, sendo 40 de turismo, 8 de hotelaria,1 de Turismo e Hotelaria e 3 em outras, como Geografia, Administração e Arquitetura, com ênfase em Planejamento Turístico, Hotelaria e Turismo, respectivamente:

> A partir de 1996, com o sucesso do Plano Real, o turismo torna-se uma atividade econômica de destaque para o país, com a abertura do mercado brasileiro ao comércio e aos investimentos internacionais, gerando empregos e criando novas profissões. Esse processo de crescimento da oferta de serviços destinados ao lazer, turismo, hotelaria, gastronomia e entretenimento em geral tem seus reflexos na área de educação, porque o mercado tornou-se carente de mão-de-obra qualificada para atender a esse mercado em desenvolvimento. (MATIAS, 2002, p. 8)

Na década de 1990, com o crescimento de cursos e diferentes eventos

científicos acontecendo no Brasil e em outros países debateram-se de modo sistemático sobre a formação desse novo profissional. E assuntos como a estruturação curricular, intercâmbio entre os setores públicos e de ensino com a iniciativa privada, incentivo ao conhecimento técnico-científico por meio da pesquisa permaneciam em pauta. No que se refere aos docentes, a preparação destes também foi tema recorrente nesses eventos, com o foco na necessidade de investimento por parte das entidades formadoras (RUSCHMANN,1996).

A quarta fase é caracterizada como o momento da oferta de propostas de diferentes cursos nas áreas como eventos, recreação, agenciamento, hotelaria, gestão de alimentos e bebidas, entre outros. (ANSARAH, 2002)

A análise de Lima e Rejowki (2011) é que, até a metade de 2000, os cursos se proliferaram nas instituições privadas e, só após esse período que ocorre algum crescimento da oferta em universidades públicas. O levantamento realizado por Ansarah (2002) é que, em 2002 existiam 339 cursos de bacharelados[4], sendo 293 de turismo, 22 de hotelaria, 19 para turismo e hotelaria, 3 para gastronomia e 2 de lazer/evento[5]. A autora afirma também que, entre 1994 e 2002, o crescimento de cursos da área foi de aproximadamente 726%, sendo que apenas 7% dos cursos eram ofertados pelas universidades públicas.

Uma das razões da expansão desta oferta, segundo Ruschmann (2002) foi a criação do Programa de Municipalização do Turismo (PNMT) do governo federal que visava fortalecer o planejamento dos municípios brasileiros por meio de oficinas participativas que disponibilizavam condições técnicas para promover o desenvolvimento mediante a elaboração de planos de desenvolvimento turísticos e, com isso, segundo a Ruschamann, existia a necessidade de recursos humanos na área.

A preocupação com o quadro docente e sua formação já eram temas que mereciam atenção dos autores que se debruçavam a respeito do tema do turismo universitário, tanto que,

---

[4] Ansarah em seu estudo diferenciou os cursos de bacharelados e os cursos tecnólogos. Foram contabilizados 20 cursos tecnólogos.

[5] Existiam ainda os cursos de bacharelados em Administração com diferentes habilitações em turismo e hotelaria, como gestão em turismo, em hotelaria, empresas hoteleiras, empreendimentos turísticos entre outros.

> Encontrar professores que transmitam os conhecimentos específicos, as experiências requeridas e que tenham didática para uma transmissão eficaz, constitui um grande, senão o maior, desafio para os dirigentes dessas faculdades. (RUSCHMANN, 2002, p.20)

Não obstante, mesmo com a apreensão da autora supracitada na formação dos professores, o conceito de transmissão de conhecimento já é um paradigma que deveria estar superado no campo teórico da educação. Não se acredita que o professor deve ser mero transmissor de saberes, mas sim que ele deve mediar o processo de ensino e aprendizagem. Para Freire (1996), é preciso insistir enquanto professore nessa superação:

> Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições, um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho – a ele ensinar e não a de transferir conhecimento. (FREIRE, 1996, p. 27)

Outro estudo mais recente sobre os cursos superiores foi realizado por Mota (2011, apud SOUZA, 2014), no qual constatou-se um total de 1084, com 79 bacharelados em hotelaria, 69 tecnólogo em hotelaria, 492 bacharelados em turismo e 180 cursos superiores de tecnologia em Turismo.

Todavia, segundo Souza, conforme foram surgindo e aumentando a oferta de cursos na área de turismo, os desafios também sobrevieram e:

> Os efeitos dos problemas e as fragilidades dos programas de turismo se revelaram naqueles que certamente não estavam nem um pouco interessados na oferta de cursos sem precedentes, mas sim num ensino de qualidade, ou sejam, os estudantes. (SOUZA, 2014, p.83)

O contexto socioeconômico e político do país para a implantação dos cursos de graduação em turismo pode ser uma das causas dos problemas encontrados, e uma investigação acerca de todas essas circunstâncias poderia minimizar os desafios dessa área de conhecimento. E essa análise também pode perpassar pelo trabalho do professor do ensino superior enquanto pesquisador, por exemplo, investigando temas co-relatos em sua trajetória de formação para o magistério superior.

De qualquer maneira, atendendo aos objetivos deste trabalho monográfico, buscou-se a seguir estabelecer uma reflexão a respeito de alguns atos normativos

que atuaram no quadro de consolidação do ensino superior e da pós-graduação no país. E assim compreender como a área acadêmica de turismo se insere nesse contexto de política do ensino superior; e também quais são os marcos legais que contribuem para a qualificação dos professores.

1.2 ATOS NORMATIVOS DO ENSINO SUPERIOR E PÓS-GRADUAÇÃO

Muito embora, o recorte desse trabalho esteja focado nos cursos de pós-graduação – mais especificamente nos programas *stricto sensu* como meio de se obter uma formação pedagógica para o magistério superior – aponta-se a seguir a trajetória de regulamentação do ensino superior como um todo e como esses marcos impactaram nos programas de pós-graduação.

1.2.1 A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1961

A educação superior no Brasil está relacionada com o processo histórico de colonização e aspectos socioeconômicos da história do país[6]. Porém, para se estabelecer a relação com o presente trabalho a breve apresentação das normativas começará pela lei que deu o primeiro passo para regulamentação dos cursos de pós-graduação. A justificativa para a implementação desses programas foi a preocupação com formação de qualidade do professorado que pudesse atender a expansão do ensino superior.

Em 1961, foi promulgada a Lei 4.024 que estabelece a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), de acordo com o art. 69 as categorias de ensino são diferenciadas:

> a. de graduação, aberto à matrícula de candidatos que hajam concluído o ciclo colegial ou equivalente, e obtido classificação em concurso de habilitação;
> b. de pós-graduação, aberto à matrícula de candidatos que hajam concluído o curso de graduação e obtido o respectivo diploma;

[6] Para uma análise ampla sobre o histórico e panorama da educação brasileira e sua relação com a sociedade brasileira indica-se três livros publicados por Luis Antônio Cunha, são eles: A Universidade Temporã – o ensino superior da colônia à era Vargas (1ª edição 1980), A Universidade crítica – o ensino superior na República Populista (1ª edição 1983); e A Universidade reformanda – o golpe de 1964 e a modernização do ensino superior (1ª edição 1988).

> c. de especialização, aperfeiçoamento e extensão, ou quaisquer outros, a juízo do respectivo instituto de ensino, aberto a candidatos com preparo e os requisitos que vierem a ser exigidos.

Conforme o trecho acima os cursos de especialização e de pós-graduação permanecem em categorias distintas, e sem nenhuma determinação específica para eles, o que seria estabelecido em outra normativa legal.

1.2.2 A Reforma Universitária de 1968

O Conselho Federal de Educação, em 1965, publicou o Parecer n° 977, conhecido como Parecer Sucupira, o qual estabelecia algumas orientações para os cursos de pós-graduação, os quais deveriam possibilitar ao aluno a investigação científica e vivenciar a cultura da universidade:

> O seu objetivo imediato, é, sem dúvida, proporcionar ao estudante um aprofundamento do saber que lhe permita alcançar elevado padrão de competência científica ou técnico-profissional, impossível de adquirir no âmbito de graduação. (ALMEIDA JUNIOR, 2005, p. 164)

O Parecer foi publicado em um momento histórico, político e econômico em que os governantes do país buscavam orientar a formação de técnicos para a expansão da indústria nacional, e a justificativa para tal regulamentação recai sobre essa necessidade. Além disso, haveria a preocupação também com a formação de pesquisadores e professores que atenderiam a expansão quantitativa do ensino superior.

Outra questão fundamental dessa normativa foi a distinção entre os cursos *lato sensu* – especialização; e os cursos *stricto sensu* – mestrado e doutorado:

> A pós-graduação sensu stricto é de natureza acadêmica e de pesquisa e mesmo atuando em setores profissionais tem objetivo essencialmente científico, enquanto a especialização, via de regra, tem sentido eminentemente prático-profissional; confere grau acadêmico e a especialização concede certificado [...]. (ALMEIDA JUNIOR, 2005, p. 166)

Essa Norma estabeleceu também as fases dos cursos *stricto sensu*, sendo que a primeira compreenderia a frequência às aulas; e a segunda incluía a dedicação dos alunos à investigação de um tópico especial da matéria de opção,

desenvolvendo a dissertação de mestrado ou a tese do doutorado, sendo essas publicações o resultado das pesquisas realizadas.

O Parecer Sucupira e outros decretos estabelecidos no período foram construindo a base da Reforma Universitária (Lei 5.540/68) e, apresentavam medidas que visavam diminuir o foco de oposição ao governo militar nas universidades.

> [...] a respeito de vários elementos da reforma universitária, como a substituição do regime da reforma universitária. Como a substituição do regime de cátedras pelo regime departamental e a unificação da carreira de professor com a de pesquisador nas instituições federais de ensino superior, determinadas pelas leis n. 5.539/68 e n. 5.540/68. (CUNHA, 2014, p. 360)

Importante ressaltar que essas mudanças ocorreram em um período marcado por controle ideológico e político da população, e de repressão aos professores e alunos que se colocavam como oposição ao governo militar. O caso da departamentalização por exemplo, subdividindo e dificultando as articulações de forças contrárias ao Regime, era uma tentativa de desmobilizar a oposição: "O departamento será a menor fração da estrutura universitária para todos os efeitos de organização administrativa e didático-científica e de distribuição de pessoal." (BRASIL, 1967)

Saviani rejeita aspectos da Reforma quando afirma entre outras medidas:[7]

> [...] a estrutura universitária que nos foi legada pelo Regime Militar acarreta consideráveis dificuldades à qualidade do ensino, determinadas pelos seguintes fatores: eliminação das turmas/classes resultante da departamentalização aliada à matrícula por disciplina e ao regime de créditos, dificultando o trabalho dos professores junto aos alunos e desconsiderando as especificidades das diferentes carreiras profissionais na programação das disciplinas que integram os respectivos currículos; substituição do período letivo anual pelo semestral, reduzindo o tempo de trabalho pedagógico do professor com seus alunos, o que inviabiliza a superação das eventuais lacunas e dificulta a assimilação efetiva, pelos alunos, dos conhecimentos constitutivos das disciplinas consideradas indispensáveis à sua formação. (SAVIANI, 2008, p. 307)

Portanto, a Reforma Universitária foi vista como uma resposta do governo aos movimentos que se intensificavam. Chauí afirma em sua obra que a universidade

---

[7] O autor não nega, porém, a importância da eliminação das cátedras quando afirma que: "o professor catedrátrico, na estrutura anterior, era dotado de plenos poderes, o que convertia as disciplinas universitárias numa espécie de feudos particulares." (SAVIANI, 2008, p.311)

será reformada para “erradicar a possibilidade de contestação interna e externa e para atender às demandas de ascensão e prestígio sociais de uma classe média que apoiara o golpe de 64 e reclamava sua recompensa”. (CHAUÍ, 2001, p. 47)

Baseada nos acordos entre MEC/Usaid[8] (United States Agency for Internacional Development) os quais visavam redesenhar o sistema educacional brasileiro, acreditava-se que o ensino superior pudesse formar o contingente de recursos humanos que o novo projeto econômico brasileiro apresentava. (LOPES, 2000 *apud* BARRETO et al., 2004, p. 20). Foi a partir desse momento que os cursos de turismo começaram a ser ofertados no país, de acordo com os interesses expressos pelas políticas educacionais no período ditatorial brasileiro[9] que impulsionavam as instituições a ofertarem curso que promoviam preparação de mão de obra e não os que promoviam reflexões e críticas as condições sociais:

> No plano educativo, o momento está marcado, [...], pelo pragmatismo estadunidense, do qual se extrai a prática de imprimir aos cursos um caráter profissionalizante, isso por meio dos acordo MEC/Usaid que estimulam o ensino tecnicista destinados à aprendizagem de habilidades que contribuam para o desenvolvimento industrial e tecnológico do país. (BARRETTO et al,. 2004, p. 53)

Ademais, foi neste contexto que os cursos de pós-graduação foram fortalecidos por meio da referida lei, uma vez que foi demarcado o papel da pesquisa dentro das universidades como um instrumento de renovação do ensino superior, e segundo Martins (2009), essa definição impulsionou um programa de iniciação científica, articulando pesquisa e ensino de graduação.

Essa categoria de ensino seguia a experiência norte americana, com uma estrutura organizacional de pós-graduação *stricto sensu*, com o mestrado e o doutorado. Porém, Saviani (2008) afirma que muitos professores que foram chamados para lecionar nos programas possuíam uma formação européia ou se basearam nelas, e a união das duas concepções (norte-americana e européia) fortaleceu com êxito os cursos brasileiros:

---

[8] A Usaid era uma agência norte americana que visava estabelecer projetos de desenvolvimento, no Brasil fez sua intervenção no ensino superior. Para um aprofundamento dessa relação MEC/Usaid e todo o contexto dessas intervenções, sugere-se a leitura da bibliografia: SANTOS, Éder Fernando dos. **O ensino superior no Brasil e os “Acordo MEC/USAID**”: o intervencionismo norte-americano na edudação brasileira. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Estadual de Maringá. Maringá, 2005.

[9] Para uma reflexão sobre as políticas e ditadura: CUNHA, Luis Antônio. O Legado da ditadura para a educação superior. **Caderno Cedes**. Campinas, v. 35, n. 127, p. 357-377, abr.-jun. 2014. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/es/v35n127/v35n127a02.pdf>.

> A experiência de pós-graduação brasileira resultou, pois, dessa dupla influência: o modelo organizacional americano que foi articulado, no funcionamento efetivo do processo formativo, com o modelo europeu pautado pela exigência do trabalho teórico autonomamente conduzido. Daí termos chegado a um modelo brasileiro de pós-graduação, sem dúvida bem mais rico do que aqueles que lhe deram origem, pois promoveu a fusão entre estrutura organizacional bastante articulada, derivada da influência americana, e o empenho em garantir um grau satisfatório de densidade teórica, decorrente da influência européia. (SAVIANI, 2008, p. 310)

Outros autores também atestam a qualidade dos programas de pós-graduação brasileira, como Kuenzer e Moraes (2009) que afirmam que esse nível de ensino alcançou credibilidade internacional e contribuindo para o desenvolvimento do país.

1.2.3 As Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação de 1996 (Lei 9.394/96) a educação superior consiste na oferta de cursos e programas em diferentes níveis e graus de abrangência.

Uma novidade encaminhada por essa LDB foi a criação dos centros universitários, os quais teriam autonomia para criar ou extinguir sede, curso ou programa, o que até então era garantido apenas para as universidades. Com a privatização do ensino superior - acelerado no governo de Fernando Henrique Cardoso, entre os anos de 1995 e 2002 - o status de universidades não era almejado pelas instituições de ensino superior, uma vez que os centros universitários poderiam gerar melhores lucros:

> A categoria centro universitário foi de grande proveito para as instituições privadas de ensino superior, pois, além do status mais elevado do que o de faculdades, institutos ou escolas, elas poderiam adptar-se ao mercado mais rápida e facilmente, mediante a criação/desativação de cursos de graduação e da alteração do número de vagas, sem ônus impostas pelas LDB/96 às universidades, tais como a oferta de certo número de cursos de pós-graduação estrito senso e certa proporção do corpo docente com mestrado ou doutorado, além da exigência de que parte dele fosse contratada em regime integral. (CUNHA, 2014, p. 366)

A ideologia neoliberal estava implícita na Lei de Diretrizes e Bases, uma vez que vincula a educação ao mercado, reduz a intervenção do Estado e facilita a

privatização da educação, transferindo recursos públicos para instituições de ensino privadas. (LAMPERT, 1998)

Muito embora, a discussão anterior afeta intimamente o funcionamento das instituições de ensino superior, para efeito dessa pesquisa, seguiremos para o art. 44.

> I – cursos sequenciais por campos de saber, de diferentes níveis de abrangência, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos pelas instituições de ensino, desde que tenham concluído o ensino médioou equivalente;
> II – de graduação, abertos a candidatos que tenham concluído o ensino médio ou equivalente e tenham sido classificados em processo seletivo;
> III – de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação que atendam às exigências das instituições de ensino;
> IV – de extensão, abertos a candidatos que atendam aos requisitos estabelecidos em cada caso pelas instituições de ensino.

E seguimos para o art. 52.

> As universidades são instituições pluridisciplinares de formação dos quadros profissionais de nível superior, de pesquisa, de extensão e de domínio e cultivo do saber humano, que se caracterizam por:
> I - produção intelectual institucionalizada mediante o estudo sistemático dos temas e problemas mais relevantes, tanto do ponto de vista científico e cultural, quanto regional e nacional;
> II - um terço do corpo docente, pelo menos, com titulação acadêmica de mestrado ou doutorado;
> III - um terço do corpo docente em regime de tempo integral.

Nota-se que a Lei trata especificamente sobre os docentes do ensino superior, e as universidades precisam que um terço do seu corpo docente, tenham mestrados e doutorados como titulação acadêmica. E, segundo o art. 44 a pós-graduação, compreendendo os programas de mestrado e doutorado, são espaços de formação desses docentes que almejam em sua trajetória profissional lecionarem nas universidades.

Porém, Almeida (2012) afirma que apesar da designação da LDB/96 , a qual estipula que preparo para a docência no ensino superior deveria ser desenvolvida nos cursos *stricto sensu,* os objetivos centrais desses programas são voltados para a pesquisa e produção de conhecimento.

> Os aspectos relativos à preparação pedagógica para o ensino superior raramente são parte desses cursos, em que pesem alguns avanços importantes, ainda que insuficientes, como a disposição de alguns cursos de pós-graduação *stricto sensu* de incluir nos seus currículos a disciplinas de Metodologia do Ensino Superior e a criação do estágio de docência, iniciado pela Universidade de São Paulo (USP) em 1992 e instituído pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) como obrigatório a todos os seus bolsistas a partir de 1999. (ALMEIDA, 2012, p.63)

Ainda que, para os egressos dos cursos bacharelados ou tecnólogos de turismo os quais não puderam em suas graduações refletir sobre teorias educacionais para o seu desenvolvimento enquanto docentes, os programas de *strico sensu* podem contribuir, mesmo que as iniciativas ainda sejam escassas, para o início da compreensão da importância da formação didático pedagógica para a melhor atuação no magistério superior.

1.2.4 Planos Nacionais de Pós-Graduação

O Conselho Nacional de Pós-Graduação, com intuito de sistematizar os progrmas, em 1975 estabelece o Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG), o qual teria como uma de suas preocupações a capacitação dos docentes das instituições brasileiras. Uma das diretrizes do I PNPG eram os “Programas Institucionais de Capacitação Docente”, os quais estabeleciam a qualificação dos recursos humanos das instituições de ensino superior com as orientações a seguir:

> Dimensionar as necessidades de reciclagem de seu atual quadro docente, prevendo a sua, substituição parcial para poder compensar a ausência temporária de professores que irão cursar o mestrado e doutorado em outras instituições e prevendo também sua reabsorção após os cursos concluídos; estimular o comportamento a médio e longo prazo da expansão da graduação, para preparar, com antecipação, os professores necessários;[...] utilizar, da melhor forma possível o sistema universitário brasileiro e particularmente o potencial já instalado de mestrados e doutorados, recorrendo a convênios, compromissos e programas comuns a mais de uma instituição, em mais de uma região geoeducaional. (BRASIL, 1975)

Assegurar a importância dos cursos de mestrado e doutorado para a formação de docentes e pesquisadores nas áreas básicas do trabalho educacional-científico deveria representar uma preocupação para que as universidades atuassem de forma a capacitar seus docentes. Além disso, uma das pretensões era

atender 80% da demanda da rede federal, 50% das redes estaduais e municipais e 20% da rede particular de vagas para qualificação de novos docentes.(BRASIL, 1975).

Nesse período duas ações iniciaram para atender as orientações do I PNPG, umas delas em 1976, foi o início do sistema de acompanhamento e avaliação dos programas de pós-graduação pela Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes)[10]. A outra medida foi a concessão dos programas de bolsas para alunos em tempo integral, e do Programa Institucional de Capacitação Docente (PICD) – o qual viabilizava bolsas para professores universitários para que eles pudessem se dedicar nos cursos de pós-graduação.

> Foi fundamental a ação da Capes nesse processo, da qual resultou uma efetiva expansão e institucionalização da pós-graduação. O financiamento para pós-graduando por meio de bolsas de estudo, aliado ao PICD, assegurou a formação de um expressivo contingente de quadros, em particular para a docência na pós-graduação. (KUENZER, MORAES, 2009, p. 182)

O II Plano Nacional de Pós-Graduação 1982-1985 apresenta em seu texto os problemas enfrentados por esse nível de ensino, como a dependência de recursos extra-orçamentários que são sujeitos a cortes e a "instabilidade empregatícia e profissional dos docentes" (BRASIL, 1982, p. 178). Mesmo assim aponta o crescimento das pesquisas nos programas e registra novamente o importante papel dos programas e cursos na capacitação docentes:

> A pós-graduação e a pesquisa têm se mostrado elementos indispensáveis no estímulo à qualificação docente. É essencial que o docente, pela prática, esteja familiarizado teórica e metodologicamente com a atividade de pesquisa na área de sua especialidade e que o pesquisador encontro um ambiente favorável para a transmissão do conhecimento e da experiência acumulados por ele. Para ambos os processos, a pós-graduação constitui um contexto privilegiado. (BRASIL, 1982, p. 179)

O documento indica, acertadamente, que a qualificação para a docência não só se apresenta apenas por meio da pesquisa, mas deve ser incentivada também

[10] A Capes foi criada sob a liderança de Anísio Teixeira em 1951 com o objetivo de conceber programas de pós-graduação que atenderiam a formação de professores e desenvolvimento da pesquisa. Porém, incialmente era uma secretaria do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). E, foi apenas no anos mais tarde que se transformou em Coordenação; e insituída como Fundação Pública apenas no ano de 1992. (BIANCHETTI, 2009)

por intermédio de acompanhamento das publicações, participações em congressos, elaborações de artigos, resenhas e textos didáticos.

As avaliações dos programas de pós-graduação passaram a ser realizadas com visitas *in loco* pelos pares, o que criou um envolvimento da comunidade acadêmica nesse processo.

O III PNPG 1986-1989 registra o aumento do número de programas de pós-graduação no país e demonstra a evolução positiva na qualidade dos cursos por meio dos resultados obtidos pelo processo de avaliação realizada pela Capes. Esse Plano abarca uma análise mais ampla sobre o contexto nacional dos programas, e suas defasagens - aspectos que são fundamentais para análise da conjuntura dos cursos de pós-graduação, porém para o presente trabalho serão analisadas apenas as seções que abordam a qualificação docente.

De acordo com o documento, a expansão do ensino privado e absorção de docentes não qualificados pelas instituições de ensino superior (IES) federais contribuíram para anular os esforços de qualificação dos professores por meio de programas institucionais. Outro ponto relevante que afeta a qualificação dos docentes é a defasagem de bolsas de estudo no país, que constava à época uma perda considerável. E os objetivos do III PNPG orientavam para uma mudança dessa conjuntura a fim de consolidar a melhoria da qualidade dos cursos existentes.

A avaliação dos programas nessa fase, realizada pela Capes, passou a priorizar a produção científica, o que valorizou a pesquisa em detrimento da docência. Além desse aspecto desfavorável - uma vez que a pós-graduação até então se colocava ao menos oficialmente, como um instrumento de formação docente - foi o “surto produtivista em que o que conta é publicar, não importa qual a versão requentada de um produto, ou várias versões maquiadas de um produto novo”. (KUENZER; MORAES, 2009, p. 187).

O Plano seguinte, o IV PNPG 2005-2010, conta com uma elaboração mais detalhada sobre dados históricos da pós-graduação; bem como uma relação das leis de ensino superior com a elaboração dos diferentes PNPGs; a importância da Capes e do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq) para a manutenção da qualidade dos programas e dos pesquisadores; a distribuição dos programas nas diferentes regiões do pais; além da análise de dados da qualificação docente nos diferentes níveis de ensino. Como nos planos anteriores, enfatiza a tarefa de capacitação do professorado dos programas e cursos de pós-graduação, e

registra que os doutores foram majoritariamente absorvidos pelas universidades. (BRASIL, 2004, p. 44)

De acordo com o diagnóstico elaborado pelo IV PNPG, seus objetivos seriam para atender não apenas a capacitação do corpo docente para as Instituições de Ensino Superior, mas também qualificação dos professores do ensino fundamental, médio e técnico em exercício por meio de articulação e cooperação com o sistema de ensino. Contudo, esse Plano não foi promulgado, mas serviu de referência a elaboração do V PNPG.

O PNPG 2011-2010 foi publicado com dois volumes[11] e seguindo o precedente descreve os planos anteriores; a situação atual da pós-graduação e a projeção de crescimento; o sistema de avaliação dos programas e cursos; a importância da pós-graduação na educação básica; além da internacionalização e financiamentos.

Está presente no documento dados estatísticos que comprovam que mestres e doutores se concentram em instituições de ensino superior, sendo que a absorção de doutores é predominantemente pelas instituições públicas de ensino superior. E mais uma vez uma declara a importância dos PNPGs na capacitação dos professores das universidades, além de registrar a relevância da valorização da carreira docente relacionando-a com a remuneração.

Porém, para Torres (2014):

> [...] os termos 'remuneração compatível' e 'valorização da carreira' são genéricos e incorrem nas mesmas questões, àquelas em que pesem a diversidade de interpretações da diretriz proposta e consequentemente, à diversidade de sua implementação. (TORRES, 2014)

Finalmente, cita-se alguns programas que buscam a capacitação para o magistério, como o Programa de Doutorado Interinstitucional (DINTER Novas Fronteiras) e o Programa de Formação Doutoral Docente (PRODOUTORAL), ambos com a preocupação em estimular a formação para docentes das instituições de ensino superior.

Como pode ser visto os Planos Nacionais de pós-graduação foram elaborados com suas diretrizes voltadas à formação de quadro docente do ensino superior, mas com o passar dos anos foram acrescentando outros domínios de

[11] O volume II do PNPG consta com alguns textos elaborados por convidados a fim de refletir sobre as possibilidades e dificuldades da pós-graduação no contexto do país.

importância ao contexto desses profissionais, como a formação de pesquisa e sua consolidação. (TORRES, 2014)

1.2.5 Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI)

Sguissardi (2009) faz algumas considerações importantes sobre a educação superior entre os governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC) - 1995 a 2002 - e o primeiro mandato do presidente Luiz Inácio da Silva (Lula), o qual acreditava-se que poderia romper com alguns processos neoliberais marcados pelo governo FHC, porém o que se encontrou foi "uma clara continuidade das políticas do octênio anterior." (SGUISSARDI, 2009, p. 215)

No que se refere a educação superior, o governo FHC impôs sua política de corte de recursos públicos as universidades federais, congelamento salarial e intensificação da privatização da oferta da educação superior.

> Do ponto de vista dos diagnósticos oficiais sobre a 'realidade' da educação superior e do seu papel no processo de desenvolvimento econômico, pode-se afirmar, sem exagero, que não existem diferenças significativas em relação aos governos FHC e Lula. De maneira geral, eles admitem que os grandes volumes de matrícula, baixa relação professor/aluno, cursos de graduação de baixa qualidade, 'necessidade' de estabelecer nova regulamentação para a autonomia universitária, particularmente sobre a dimensão financeira da IFES. (GOMES, 2008, p. 29)

Algumas políticas implantadas pelo governo de Lula, como a substituição do Exame Nacional de Cursos (Provão) pelo Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES); o Programa Universidade para Todos (PROUNI) e Universidade Aberta do Brasil e o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (REUNI) impactou significativamente na educação superior.

Contudo, para efeito dessa pesquisa o destaque que se faz é ao REUNI, o qual foi criado com o objetivo de promover condições para a ampliação do acesso e permanência na educação superior, no nível de graduação, buscando o melhor aproveitamento da estrutura física e dos recursos humanos existentes nas universidades federais. (BRASIL, 2007)

Muito embora, o propósito atente para os cursos de graduação, uma de suas diretrizes os programas de pós-graduação foram mencionados, quando prevê uma articulação entre esses dois níveis de ensino. O que poderia beneficiar alunos de pós-graduação em atividades de ensino, e consequentemente ampliar sua formação docente. E também acena uma expansão quali-quantitativa da pós-graduação orientada para a renovação da educação superior.

Acentua-se mais uma vez que todos os marcos legais apresentados nesse capítulo são mais amplos do que o viés de formação de quadro docente. Não obstante, para não fugir do escopo do trabalho, optou-se apenas por uma breve apresentação de alguns aspectos que possam configurar como uma iniciativa de tornar os cursos de pós-graduação um meio para a formação didático-pedagógica dos professores do ensino superior.

Não obstante, como pode ser percebido também a pesquisa tem seu espaço garantido nesses programas, e a preparação para a docência pode ficar focada no desenvolvimento de atividades de pesquisa e consequentemente de produções acadêmicas consolidando os projetos desenvolvidos. Assim, corre-se o risco da formação voltada às questões de ensino-aprendizagem ficarem em descompasso:

> Os elementos constitutivos de sua atuação docente, como planejamento, organização da aula, metodologias e estratégias didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor-aluno, bem assim seus sentidos pedagógicos inerentes, são-lhes desconhecidos cientificamente. (ALMEIDA, 2012, p. 67)

Por conseguinte, segundo os marcos legais e as políticas públicas voltadas à educação superior, e especificamente aos programas de pós-graduação, entende-se que a formação para a docência superior pode ser desenvolvida nos cursos *stricto sensu.* Conforme Masetto (2003, p. 19), os docentes deveriam procurar na educação continuada apropriar-se do saber pedagógico capaz de desenvolver suas dimensões cognitivas e de relacionamento a fim de desenvolver habilidades específicas na área de didática. Essa afirmação confere-se também para os bacharéis e tecnólogos em turismo que pretendem, ou os que já se inseriram, profissionalmente no magistério.

No próximo capítulo, aborda-se essa formação do docente para o magistério superior, evidenciando a preparação voltada ao processo de ensino e aprendizagem, dada as diversas dimensões da atuação, bem como os saberes teóricos fundamentais para o entendimento da sua prática docente.

2 O PROCESSO DE FORMAÇÃO DO PROFESSOR UNIVERSITÁRIO

Como o objeto dessa monografia é entender como o professor do ensino superior em Turismo pode buscar seu desenvolvimento profissional para a docência, cabe nesse capítulo elaborar uma abordagem sobre o reconhecimento da formação para o ensino, já que ser professor:

> requer saberes e conhecimentos científicos pedagógicos, educacionais, sensibilidade da experiência, indagação teórica e criatividade para fazer frente às situações únicas, ambíguas, incertas, conflitavas [...]. É da natureza da atividade docente proceder à mediação reflexiva e crítica entre as transformações sociais concretas e a formação humana dos alunos, questionando os modelos de pensar, sentir, agir e de produzir e distribuir conhecimentos na sociedade. (ALMEIDA, 2012, p. 13)

Dada essa complexidade da prática de ensino, sublinha-se que a formação para essa docência no magistério superior não se constitui de uma maneira pontual e muito menos aligeirada, mas é um processo contínuo que começa antes do exercício das atividades pedagógicas, perpassa ao longo da carreira docente e permeia toda a prática profissional em uma "formação permanente". (VEIGA 2001, *apud* MACIEL e NETO, 2011, p. 72). E ainda, é um processo interdisciplinar que articula os conhecimentos científico, éticos, pedagógicos, experienciais". (VEIGA, 2014, p. 330)

Porém, para alguns professores o conhecimento teórico da docência ainda é desconhecido e sua atuação desdobra-se entre as experiências vividas enquanto alunos, o que se realiza em sua atuação profissional específica e o que vem sendo firmado da sua própria atuação enquanto professor. (PIMENTA; ALMEIDA, 2011)

Cunha acredita que:

> É de sua história enquanto aluno que os professores reconhecem ter maior influência [...] Em muitos casos esta influência se manifesta na tentativa de repetir atitudes consideradas positivas e, em outras, há um esforço de fazer exatamente o contrário do que faziam ex-professores, considerados negativamente. (CUNHA, 2005, p. 34)

O processo de formação se torna ainda mais multifacetados para os egressos de cursos de bacharelado e tecnólogos que em suas graduações não obtiveram o contato com a ciência da educação e/ou com a didática. E a superação dos discursos que transforma a carreira docente em vocação deve ganhar força cada

vez mais enquanto o caráter formativo do magistério seja reconhecido. (PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p. 8)

Nessa direção, a formação contínua do professor deve ser compreendida como um processo de interesse pessoal e engajamento em busca do desenvolvimento profissional[12], mas perpassa também pela responsabilidade das instituições de ensino superior investir nessa formação. (ALMEIDA, 2102)

2.1 A FORMAÇÃO DO PROFESSOR INTELECTUAL CRÍTICO E REFLEXIVO

A atividade docente como esclarece Pimenta (2005) não é uma atividade burocrática que se finda na aplicação, em sala de aula, de procedimentos previamente assimilados. A formação do professor não deve seguir por acumulação de técnicas, mas por meio de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas:

> A formação deve estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça os professores os meios de um pensamento autónomo e que facilite as dinâmicas de autoformação participada. Estar em formação implica um investimento pessoal, um trabalho livre e criativo sobre os percursos e os projectos próprios, com vista à construção de uma identidade, que é também uma identidade profissional. (NÓVOA, 1995, p. 25)

O processo de ensino-aprendizagem constitui-se em uma prática social complexa, dado isso, não seria apenas uma racionalidade capaz de dar conta de todo aspecto da prática profissional do docente do ensino superior. O modelo de racionalidade técnica, foi herdado do positivismo, e durante o século XX foi referência para a formação dos profissionais de diversas áreas, incluindo os docentes. Segundo Gómez (1995, p. 96), para essa concepção a atividade profissional é instrumental e “dirigida para a solução de problemas mediante a aplicação rigorosa de teorias e técnicas científicas”.

Esse mesmo autor completa que não se pode ignorar a utilização da racionalidade, porém:

---

[12] Para um maior esclarecimento sobre o tema desenvolvimento profissional, indica-se a leitura do artigo: GARCÍA, Carlos Marcelo. Desenvolvimento Profissional dos Professores. In: ___. **Formação de Professores – Para uma Mudança Educativa**. Porto: Porto Editora, 1999, p. 133-146

> O que não podemos é considerar a actividade profissional (prática) do professor, como uma actividade exclusiva e prioritariamente técnica. É mais correcto encará-la como uma actividade reflexiva e artística, na qual cabem algumas aplicações concretas de caráter técnico. Geralmente, os problemas que se apresentam bem definidos e com metas consensuais são os menos relevantes da prática educativa. (GÓMEZ, 1995, p. 100)

Mediante esse entendimento que a racionalidade técnica não basta para uma atuação docente que consiga engendrar em todo processo de ensino aprendizagem integral e, sendo limitado para a prática social educativa, o movimento apontado por Shön (1995) poderia ser o princípio para o desenvolvimento profissional desse professor reflexivo, o qual Gómez (1995) aponta como uma oposição a racionalidade:

> No desenvolvimento de um practium reflexivo é importante juntar três dimensões da reflexão sobre a prática: primeira, a compreensão das matérias pelo aluno [...]; a segunda, a interacção interpessoal entre o professor e o aluno [...]; terceira, a dimensão burocrática da prática [...] (SHÖN, 1995, p. 90)

Nessa perspectiva de superar a racionalidade técnica, Shön (1995) se destaca ao propor uma epistemologia sobre a prática, acreditando que três reflexões são fundamentais para formação desse docente: a reflexão sobre a ação, a reflexão na ação e a reflexão sobre a reflexão na ação.

Segundo Nóvoa, esses movimentos colaboram para desenvolvimento pessoal e profissional dos professores e “a formação passa por processos de investigação, directamente articulados com as práticas educativas”. (NÓVOA, 1995, p. 28). Por meio dessa contribuição ele propõe considerar três processos na formação da identidade docente: o desenvolvimento pessoal (o que se refere a produção da vida do professor); o desenvolvimento profissional (produção da profissão docente); e o desenvolvimento institucional (investimentos da instituição).

> [...] o que consideram três dimensões da formação docente: a dimensão profissional, onde se aninham os elementos definidores da atuação, como a incessante construção da identidade profissional, as bases da formação (inicial ou contínua), as exigências profissionais a serem cumpridas; a dimensão pessoal, onde há que se desenvolver as relações de envolvimento e os compromissos com a docência, bem como a compreensão das cirscustância de realização do trabalho e dos fenômenos que afetam os envolvidos com a profissão e os mecanismos para se lidar com eles ao longo da carreira; a dimensão organizacional, onde são estabelecidos as condições de viabilização do trabalho e os padrões a serem atingidos na atuação profissional. (PIMENTA; ALMEIDA, 2011 p. 26)

As autoras, Pimenta e Almeida, acreditam que a valorização do desenvolvimento pessoal perpassa pela criação de redes, como maneira de formação participada, já que a troca de experiência permite o professor compreender seu papel interativo e dinâmico. Nessa formação os docentes devem assumir seu próprio desenvolvimento profissional e devem participar ativamente na implementação de políticas educativas:

A formação dos professores do ensino superior de turismo, assim como de outras áreas, deve ser um processo de reflexão crítica da suas práticas enquanto docentes, e articulando-as com seus pares para o entendimento de como suas ações fazem parte de um processo de formação integral dos alunos.

2.1.1 Os saberes docentes e a didática

O uso de conceitos, muitas vezes, apropriados por discursos ideológicos e políticos são utilizados com outro viés e contexto para justificar algumas práticas. Segundo esse raciocínio, Pimenta (2002) desaprova a perspectiva que é utilizada o termo competência, disposto trivialmente substituindo os saberes

> Também presentes na desqualificação dos professores com a transformação de seus saberes em saberes-fazeres, diretamente ligados à operacionalização do ensino e com a definição de novas identidades dos docentes transformando-os em tutores e monitores de aprendizagem. Nesse caso, os saberes de que necessitam são simplificados em competências, o que resulta em menores investimentos em sua formação. (PIMENTA, 2002, p. 46)

Considera-se aqui, que os professores nos seus processos de formação de alguma forma obtivessem o contato com essa teoria, uma vez que os saberes são fundamentais para que se encontrem maneiras de refletir, interrogar e modificar suas práticas.

> [...] é preciso considerar a importância dos saberes das áreas de conhecimento (ninguém ensina o que não se sabe), dos saberes pedagógicos (pois o ensinar é uma prática educativa que tem diferentes e diversas direções de sentido na formação do humano), dos saberes didáticos (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar nas situações contextualizadas), dos saberes da experiência do sujeito professor (que dizem do modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida). (PIMENTA, 2002, p 71)

O papel do professor é contribuir para uma formação integral dos alunos, ou seja contribuir “ao processo de humanização dos alunos historicamente situados [...]” (PIMENTA, 2005, p. 18). E para isso o professor deve desenvolver uma capacidade de investigar a sua atividade, refletindo suas ações com o aporte teórico necessário para isso.

Para Pimenta (2002), a teoria se faz fundamental para que os professores façam suas reflexões sobre as práticas de maneira contextualizada histórica, social, cultural e não desligadas do contexto da organização no qual ocorre. A autora afirma ainda que ao se destacar o papel da teoria na formação docente impede-se que a concepção de reflexão seja apropriada de maneira generalizada e banalizada, tal como o conceito de professor reflexivo cunhado por Shön. Conduzindo assim o professor para uma atuação na perspectiva emancipatória e de diminuição das desigualdades sociais.

Para tanto, a autora reitera que a reflexão deve ser realizada em conjunto para que os professores se apóiem e se estimulem mutuamente em suas experiências, e discorre sobre o papel da teoria que:

> é oferecer aos professores perspectiva de análise para compreenderem os contextos históricos, sociais, culturais organizacionais e de si mesmos como profissionais, nos quais se dá sua atividade docente, para neles intervir transformando-os. (PIMENTA, 2002, p. 26)

Compreendemos que a mobilização dos saberes da experiência e do conhecimento pode ser fundamentada pelo aporte teórico, e uma dessas contribuições teóricas pode vir por meio da Didática (enquanto campo teórico), não em seu viés instrumental, mas sim fundamentada, a qual pode colaborar como “elo tradutor de posicionamentos teóricos em práticas educacionais”. (CANDAU, 2010, p. 34)

A didática, assim compreendida, também perpassa pela formação do professor citado anteriormente, porém, assim como a temática dos saberes, mereceria uma análise mais aprofundada, em futuros trabalhos. Não obstante, fazemos a seguir uma referência a esse conceito, bem como a sua conexão com a formação de professores do ensino superior.

A didática enquanto teoria de ensino poderia ser a mediação entre as bases teórico-científicas da educação e a prática docente, corroborando com Houssaye

(1995, p. 28 apud PIMENTA, 2005) sobre uma das especificidades da formação docente: “formação pedagógica tanto a inicial como a contínua, não é refletir sobre o que se vai fazer, nem sobre o que se deve fazer, mas sobre o que se faz”. O domínio de conhecimentos teórico-científicos, então, permitiram aos professores suporte para que eles pudessem pensar suas práticas. (LIBÂNEO, 2013). Contudo, não se bastaria essa reflexão se não fosse para modificar sua atuação enquanto professor a fim de buscar a transformação social que a educação pode alcançar.[13]

> [...] regras e métodos válidos para qualquer tempo e lugar, mas para ampliar nossa compreensão das demandas que a atividade de ensinar produz, com base nos saberes acumulados sobre essa questão.[...] A Didática diz, pois, das finalidades do ensinar dos pontos de vista político-ideológicos (da relação entre conhecimentos e desenvolvimentos das capacidades de pensar e sentir, dos hábitos, atitudes e valores) e os propriamente didáticos (organização dos sistemas de ensino, de formação, das escolas, da seleção de conteúdos de ensino, de currículos e organização dos percursos formativos, das aulas, dos modos de ensinar, da avaliação, da construção de conhecimentos). (PIMENTA, 2002, p. 67)

Para que uma parcela do déficit da formação dos docentes de turismo, os quais não possuíram em suas formações graduadas qualquer teoria do campo científico da educação, a Didática, enquanto teoria do ensino, contribuiria para os seus processos de formação, principalmente nos cursos de pós-graduação.

2.2 O PAPEL DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL DOS DOCENTES

Considerando que a formação do professor não é concluída em uma etapa, mas sim ao longo do percurso da sua atuação no magistério, a educação permanente (ou formação contínua) se refere, além de outros aspectos, a dimensão coletiva. Nóvoa (1995, p. 29) afirma em sua obra que os espaços coletivos de trabalho se constituem em um excelente instrumento de formação, e que eles devem compreender um processo permanente integrado no dia a dia dos professores.

---

[13] Muito embora o conceito de *praxis* não esteja aqui explícito, para melhor comprender essa relação entre teoria e prática, consultar: VÁZQUEZ, A. S. **Filosofia da Práxis**. São Paulo: Expressão Popular, 2011. p 221-266.

Pimenta e Almeida afirmam que:

> A formação do professor deve estar aninhada numa perspectiva de desenvolvimento profissional, que tem então na formação inicial o princípio de um processo contínuo no qual a profissão se desenvolve por meio de descobertas individuais e coletivas, que se sedimentam e se re-constroem apoiadas em rigorosa reflexão sobre a prática, mediada pela teoria, o que permite a reconstrução da experiência na perspectiva do aprimoramento de atuação futura. Portando, a interação com o contexto de atuação constitui elemento essencial ao processo de formação ao longo da carreira docente. (PIMENTA; ALMEIDA, 2011, p. 27)

Cabe aqui afirmar que as instituições de ensino superior são os espaços onde estas interações devem ocorrer, sendo que a atuação do professor não deve ser uma atividade distinta da sua formação profissional continua. Zabalza (2004) afirma que uma boa formação sobre os processos de ensino-aprendizagem poderá dar sentido à sua ação docente. O autor acredita que deve haver uma combinação entre o comprometimento e o compromisso das instituições e seus profissionais para que essa formação possa ocorrer.

Um estudo desenvolvido por Cunha (2005, p. 59), corrobora esse entendimento de que os espaços das instituições de ensino devem colaborar para o desenvolvimento do docente. Na pesquisa elaborada foram realizadas análises dos professores enquanto ente sociais inseridos profissionalmente em um determinado momento histórico; e nas entrevistas aplicadas eles afirmaram a importância da articulação do trabalho coletivo para se encaminhar em direção aos objetivos profissionais comuns.

Sendo assim, voltando para o tema dessa monografia, acredita-se que para que tal possa ocorrer seja primordial que as instituições de ensino superior ocupem-se da estruturação para apoiar esse processo formativo, em que o ensino também seja espaço de pesquisa e formação. Almeida (2012) argumenta que cabe as instituições a responsabilidade de assegurar e valorizar as possibilidades formativas dos docentes, e o estabelecimento de políticas institucionais destinadas a formação permanente de seus professores poderia representar uma mudança de paradigma no desenvolvimento das políticas das instituições de ensino superior.

Essa análise perpassa pela valorização do trabalho docente. Uma vez não articulada essa política formativa aos outros aspectos de desenvolvimento profissional do docente, a busca por sua formação intelectual crítico e reflexiva pode acarretar mais atribuições e sobrecarregar ainda mais o profissional professor

(Nóvoa, 1999, apud Almeida, 2012, p. 77). Mais que isso, sem esse apoio institucional a superação da idéia de que o processo de ensino-aprendizagem é uma mera transmissão de conhecimento, mas sim um processo de crescimento e desenvolvimento integral do aluno, pode ficar mais distante do corpo docente universitário brasileiro. No caso especifico de professores com formação bacharelada ou tecnológica, que não obtiveram em seus cursos de graduação um contato com elementos científicos constitutivos para sua atuação na academia, tais como: planejamento, organização de aula, metodologia e estratégia didáticas, avaliação, peculiaridades da interação professor-aluno, dentre outros conhecimentos pedagógicos. (ALMEIDA, 2012, p. 67)

A não valorização da carreira docente, embora não sendo tema enfatizado nesse trabalho, vale ressaltar que a falta de uma discussão e efetivação de uma política pública para a formação de professores se dá devido a uma escolha ideológica em relação ao ensino universitário e a importância estratégica da profissão docente, conforme Demo (2002) nos lembra:

> é o profissional dos profissionais -, o professor deveria passar por processo formativo dos mais exigentes e completos, nunca inferior a cinco anos de duração na universidade. A razão é simples: o profissional da formação precisa ser a cara da formação primorosa. Qualquer curso mais pretensioso pede duração de cinco anos (engenharia todas, direito, economia, psicologia, etc.). A idéia de encurtar a formação só prejudica esse profissional. Embora não seja difícil encontrar profissionais malformados também entre aqueles que estudam mais tempo, não é o caso usar esse argumento para aceitar formação ditas superiores a partir de dois anos, como é o caso atual de cumprir a exigência da LDB com respeito às atuais normalistas. É um absurdo que o profissional da formação tenha formação menor. O problema de fundo não é tamanho, mas qualidade. (*apud* Maciel Neto, 2011, p. 73)

Porém, sem esquecer que o projeto de desenvolvimento profissional do docente carrega o desafio da indissociabilidade entre a prática e sua formação, Pimenta (2012) afirma que não basta os professores adquirirem os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia para falarem sobre os saberes pedagógicos, uma vez que os saberes se produzem na ação. A autora cita Houssaye (1995) que aborda sobre as ilusões nos cursos de formação:

> [...] a ilusão do fundamento do saber pedagógico no saber disciplinas – eu sei o assunto, consequentemente, eu sei o fazer da matéria; a ilusão do saber didático – eu sou especialista da compreensão do como fazer saber tal ou tal saber disciplinas, portanto, eu posso deduzir o saber-fazer do saber; [...]; a ilusão do saber-fazer – na minha classe, eu seu como se faz, por isso eu sou qualificado para o saber-fazer. (Houssaye, 1995, p. 28 apud PIMENTA, 2012, p. 28)

Para tanto, a valorização desse desenvolvimento deve estar presente na formação desses docentes e ser um projeto articulado com as instituições de ensino, que precisam assumir um papel na educação permanente do seu professorado.

3 OS PROGRAMAS DE MESTRADO E DOUTORADO EM TURISMO NO BRASIL

No capítulo sobre os programas de mestrado e doutorado em Turismo será apontado um breve histórico sobre os programas *stricto sensu* existentes no país. Para tanto, as pesquisas foram realizadas nos portais da Capes e da Plataforma Sucupira, encontrando-se também algumas produções acadêmicas das quais foram possíveis obter alguma informação da formação desses cursos no país.

Posteriormente foi realizado uma descrição dos cursos de Mestrado e Doutorado em Turismo no Brasil, além das análise de alguns aspectos curriculares, como: área de concentração, linhas de pesquisa, disciplinas, projetos pedagógicos dos cursos, normativas das instituições, entre outras informações públicas dos cursos.

3.1 BREVE HISTÓRICO DOS PROGRAMAS DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TURISMO

Em relação aos programas de pós-graduação em Turismo no Brasil, existem poucas publicações sobre a criação desses e suas contextualizações para que se possa realizar um aprofundamento nas reflexões. O que se sabe é que em 1980, foi defendida o primeiro trabalho em nível de pós-graduação na Fundação Getúlio Vargas, no Rio de Janeiro, no programa de Economia pela pesquisadora Mirian Rejowski. (CATRAMBY, 2013)[14]

Em 1982, com o surgimento de uma linha de pesquisa em Turismo e Lazer e uma disciplina específica da área de Turismo no Programa de Pós-Graduação de Ciências da Comunicação na Universidade de São Paulo, foram desenvolvidos trabalhos pertinentes mais específicos. Ainda na mesma universidade, o primeiro curso *stricto sensu* foi aprovado em 1991 (e funcionou até 2000) o que resultou também no crescente número de pesquisas defendidas.

Ainda sobre a pós-graduação na Escola de Comunicações e Artes (ECA) da Universidade de São Paulo segundo Beni (2016, p. 183): “foi um período de intensa produção científica na participação em todos os periódicos internacionais e presença

[14] Professora Mirian Rejowski é atuante e expressiva na área da educação e turismo, como publicações referentes ao ensino superior de turismo.

assegurada em congressos, simpósicos e seminários nacionais e internacionais". Além do que, muitos dos alunos formados por esse curso são docentes dos demais programas do país:

A Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) iniciou seu programa de mestrado em Turismo e Hotelaria em 1997, e a partir de 2000, outras universidades também criaram os programas *stricto sensu* na área. Como por exemplo, o Mestrado Profissional em Gestão de Negócios Turísticos na Universidade Estadual do Ceará (UECE).

Em 2011, eram ofertados seis programas recomendados pela Capes. Eram eles: Mestrado em Turismo e Hotelaria na Univali em Balneário Comburiu (SC); Mestrado em Turismo na Universidade Caxias do Sul (RS); Mestrado em Hospitalidade na Universidade Anhembi Morumbi em São Paulo (SP); Mestrado em Turismo na Universidade de Brasília (DF)[15]; Mestrado em Lazer da Universidade Federal de Minas Gerais em Belo Horizonte (MG); e o Mestrado em Turismo na Universidade do Rio Grande do Norte em Natal (RN). (SOGAYAR; REJOWSKI, 2011).

A Univali começou a oferecer, em 2009, o programa de doutorado em Administração e Turismo. E a partir de 2013 o programa oferecido passou a ser em Turismo e Hotelaria, assim como o mestrado.

Dois programas de mestrados que contribuíram para as publicações na área foram descredenciados em 2011, o Mestrado em Cultura e Turismo pela Universidade Estadual de Santa Cruz, em Ilhéus (BA) e o Mestrado em Turismo e Meio Ambiente do Centro Universitário UNA em Belo Horizonte (MG).

No ano de 2012, a comissão de avaliação da Capes autorizou o mestrado acadêmico em Turismo da Universidade Federal do Paraná; e o mestrado profissional de Gestão em Negócios e dos Territórios Turísticos da Universidade Estadual do Ceará. No ano seguinte, foi autorizado a abertura do mestrado em Turismo na Escola de Artes, Ciências e Humanidades (EACH) da USP. Fedrizzi (2014) afirma que no ano de defesa da sua dissertação a Capes recomendava oito programas de pós-graduação em nível de mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado.

---

[15] A universidade de Brasília (UNB) possui um mestrado em turismo, porém não está recomendado pela Capes. De acordo com o portal do programa, ele foi criado em 2006 no formato *in company* em parceria com o Ministério do Turismo e Embratur. (PORTAL UNB, 2018)

> Acredita-se que esses programas surgiram principalmente para suprir a necessidade de mão de obra docente em Turismo no Brasil em decorrência do crescente surgimento de novos cursos de Bacharelado em Turismo no Brasil, Hotelaria, Gastronomia e Eventos. (FEDRIZZI, 2014, p. 25)

Entre os anos 2014 e 2017, outros programas de pós-graduação *stricto sensu* foram implementados no país. São eles: o doutorado da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, e da Universidade Caxias do Sul, em 2014 e 2015 respectivamente. O Mestrado em Turismo da Universidade Federal Fluminense e o doutorado da Universidade Anhembi Morumbi começaram em 2015.

O Projeto Pedagógico do Mestrado Profissional do Instituto Federal de Sergipe (IFS) foi aprovado pelo Conselho Superior da instituição em 2016. Nesse mesmo ano, começou a funcionar o Mestrado Profissional em Gestão em Alimentos e Bebidas da Universidade Anhembi Morumbi. No ano seguinte, foi criado o Mestrado em Hotelaria e Turismo da Universidade Federal de Pernambuco.

No corrente ano, a Plataforma Sucupira recomenda quinze programas de pós-graduação *sctrico sensu* no Brasil (Tabela 1), dentre instituições privadas e públicas do país.

Tabela 1 – Programas de *stricto-sensu* recomendados pelas Capes – área de Turismo

Instituição de Ensino	UF	Programa	Nível
Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS)	SE	Turismo	Mestrado profissional
Universidade Anhembi Morumbi (UAM)	SP	Hospitalidade	Mestrado
Universidade Anhembi Morumbi (UAM)	SP	Hospitalidade	Doutorado
Universidade Anhembi Morumbi (UAM)	SP	Gestão em Alimentos e Bebidas	Mestrado profissional
Universidade Caxias do Sul (UCS)	RS	Turismo e Hospitalidade	Mestrado
Universidade Caxias do Sul (UCS)	RS	Turismo e Hospitalidade	Doutorado
Universidade de São Paulo (USP)	SP	Turismo	Mestrado
Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)	SC	Turismo e Hotelaria	Mestrado
Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI)	SC	Turismo e Hotelaria	Doutorado
Universidade Estadual do Ceará (UECE)	CE	Gestão dos negócios e dos territórios turísticos	Mestrado profissional
Universidade Federal de Pernambuco (UFPE)	PE	Hotelaria e Turismo	Mestrado
Universidade Federal do Paraná (UFPR)	PR	Turismo	Mestrado
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	RN	Turismo	Mestrado
Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN)	RN	Turismo	Doutorado
Universidade Federal Fluminense (UFF)	RJ	Turismo	Mestrado

Fonte: Plataforma Sucupira, 2018.

Os Programas estão inseridos na área de conhecimento: Ciências Sociais Aplicadas, dentre os quais: três são mestrados profissionais – Turismo do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe (IFS), Gestão em Alimentos e Bebidas da Universidade Anhembi Morumbi (UAM), e Gestão dos Negócios e dos Territórios Turísticos da Universidade Estadual do Ceará (UECE). Oito mestrados acadêmicos: Hospitalidade da Universidade Anhembi Morumbi (UAM), Turismo e Hospitalidade da Universidade Caxias do Sul (UCS), Turismo da Universidade de São Paulo (EACH/USP), Turismo e Hotelaria da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI), Hotelaria e Turismo da Universidade Federal de Pernambuco (UFPE), e os de Turismo da Universidade Federal do Paraná (UFPR), da Universidade do Rio Grande do Norte (UFRN) e da Universidade Federal Fluminense (UFF). E, por fim, quatro doutorados: Hospitalidade da Universidade Anhembi Morumbi (UAM), Turismo e Hospitalidade da Universidade Caxias do Sul (UCS), Turismo e Hotelaria da Universidade do Vale do Itajaí (UNIVALI) e Turismo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN).

Como pode ser observado na tabela acima, os programas de pós-graduação da área estão distribuídos entre instituições de ensino públicas e privadas, sendo que a maioria são ofertadas em universidades, e apenas um deles é oferecido em um Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. O número de programas ainda é pouco expressivo se comparado a outras áreas de conhecimento, porém o crescimento dos mestrados e doutorados vem atender a demanda de profissionais preocupados com suas formações para a docência e para a pesquisa.

3.2 ASPECTOS CURRICULARES DOS PROGRAMAS DE MESTRADO E DOUTORADO EM TURISMO NO BRASIL

Os quinze programas atualmente avaliados e reconhecidos apontados na seção anterior foram os escolhidos para serem descritos a seguir. São programas reconhecidos pela Capes e divulgados pela Plataforma Sucupira, todos são inseridos em uma única área de avaliação, a de Administração Pública e de Empresas, Ciências Contábeis e Turismo[16].

[16] A Universidade Federal de Minhas Gerais (UFMG) possui um doutorado em Estudos do Lazer, porém não será detalhado nesse trabalho, uma vez que está inserido pela Capes na Área de Concentração: Cultura, Educação; e na área de avaliação: Interdisciplinar.

Para esse detalhamento, foram realizadas pesquisas nos portais dos programas e selecionadas todas as informações públicas expostas. Destarte, os aspectos curriculares de alguns programas serão mais avançados do que outros, e serão tecidas ponderações em compromisso com o tema formação para a docência no ensino superior.

3.2.1 Instituto Federal de Educação, Ciências e Tecnologia de Sergipe - IFS

O programa de pós-graduação do IFS é reconhecido com conceito três pela Capes[17], possui o curso de mestrado profissional[18] na área de concentração Gestão de Turismo, com duas linhas de pesquisas: Gestão de Destinos Turísticos: sistemas, processos e inovação (DTPI), e Gestão de Turismo de Base Comunitária (GTBC).

Os objetivos expostos no *site* apontam para uma atuação do egresso na gestão da atividade em âmbito público ou privado. Em apenas um deles está inserido a preocupação com a docência, quando afirma o "desejo de aprofundar a formação teórica-prática não só de gestores, técnicos, mas também de professores, pesquisadores e estudantes". (PORTAL IFS, 2018).

Contudo, a leitura do Projeto Pedagógico do curso e das ementas das disciplinas dos núcleos comuns as duas linhas de pesquisa do programa revela-se mais para área de planejamento e gestão do turismo:

> O PPMTUR visa formar Mestres em Turismo que desenvolva uma visão da realidade, pelo exercício crítico, reflexivo e integrador de fatos e fenômenos da vida social, ensejando a vivência da realidade profissional dos gestores em turismo, nas diferentes esperas públicas e privadas.(PORTAL IFS, 2018).

Essa característica do programa está de acordo com a classificação do programa em mestrado profissional. O curso possui vinte e quatro créditos, divido em quatro semestres e entre disciplinas obrigatórias e optativas, além das disciplinas específicas para a elaboração do trabalho final do curso.

---

[17] A avaliação dos cursos de mestrado acadêmico, mestrado profissional e doutorado é realizada pela Capes a cada três anos, uma nota de 1 a 7 é aplicada aos programas

[18] O mestrado profissional é a designação do mestrado que enfatiza estudos e técnicas diretamente voltadas para o desempenho de um alto nível de qualificação profissional. Esta ênfase é a única diferença em relação ao acadêmico. Confere, pois, idêntico grau e prerrogativas, inclusive para o exercício da docência e, como todo programa de pós-graduação stricto sensu, tem a validade nacional do diploma condicionada ao reconhecimento prévio do curso pela Capes. (PORTAL CAPES, 2015)

3.2.2 Universidade Anhembi Morumbi – UAM

A Universidade possui três programas de pós-graduação, o mestrado e o doutorado em Hospitalidade, ambos com conceito quatro pela avaliação da Capes. E o mestrado profissional de Gestão em Alimentos e Bebidas, com início em 2016, possui conceito três.

O mestrado acadêmico e doutorado se encontram na área de concentração denominada Hospitalidade com duas linhas de pesquisas: Dimensões e Contextos da Hospitalidade; e Hospitalidade na Competitividade em Serviços. No programa de mestrado o aluno deverá cursar até três disciplinas obrigatórias da área de concentração, duas disciplinas que estejam sendo ofertadas no semestre, e uma disciplina obrigatória em sua linha de pesquisa. O que diferencia no curso de doutorado é a obrigatoriedade do aluno cursar duas disciplinas do rol das opções da sua linha de pesquisa.

Em ambos programas, dentre as disciplinas eletivas possui uma que é denominada: Ensino e formação em hospitalidade. Acredita-se que essa disciplina poderia abordar questões fundamentais para a formação pedagógica do aluno, porém para uma análise mais coerente com essa inferência seria necessária a leitura da ementa e do plano de ensino da referida disciplina, a qual não está disponível no portal do Programa.

Vale lembrar que todo o rol de créditos ofertados contribuem para a formação dos docentes na área de turismo, porém de acordo com as intenções desse atual trabalho o enfoque que se procura seriam os aspectos que poderiam contribuir para a formação pedagógica e preparação para a docência do ensino superior.

Outra característica disponibilizada publicamente no portal dos programas se refere aos projetos de pesquisas realizados pelos docentes da universidade. Dentre eles, um se destacou por sua descrição, denominado - Ensino e Pesquisa em Hospitalidade e Turismo no Brasil: avanços e desafios:

> Este projeto reúne pesquisas, que se fundamentam em novas abordagens teóricas, aplicações práticas e propostas metodológicas, com destaque para os estudos acerca da formação superior em diferentes graus e modalidades, e temáticas emergentes de pesquisa na relação entre hospitalidade e turismo. Nesse sentido, desenvolvem-se diversos estudos quali-quantitativos, do tipo exploratório, descritivo e/ou explicativo, com ênfase em estudos documentais, "surveys" e estudos de caso, cujas estratégias preferenciais são análise de conteúdo, entrevistas e grupos focais. Os resultados alcançados demonstram os avanços e desafios a serem enfrentados em prol de um mundo mais justo, responsável e ético. (UAM, 2018)

O projeto "Hospitalidade na Pesquisa de Pós-Graduação em Turismo no Brasil – interesse e conhecimento na institucionalização dos doutorados", muito embora, em sua descrição não apareça temas pertinentes a formação e preparação para a docência, no desenvolvimento da pesquisa pode-se apresentar conteúdos favoráveis a um aprofundamento teórico de assuntos que compõe o escopo da pedagogia. Porém, para confirmar tal afirmação seria necessário realizar a consulta ao projeto, uma vez que no *site* da Universidade encontra-se apenas a descrição e os objetivos do estudo.

Assim como mencionado anteriormente, muitos são os projetos de pesquisa que contribuem para a formação do docente do magistério do ensino superior, abordando conceitos da epistemologia da hospitalidade, dos debates teóricos da área, aproximações históricas da atividade turística e suas relações socioeconômicas com a sociedade. Porém, temas como docência superior, saberes docentes e didática, por exemplo, são escassos no programa de pós-graduação das duas instituições descritas acima.

Outro programa da Universidade Anhembi Morumbi é o mestrado profissional de Gestão em Alimentos e Bebidas – recomendado com conceito três - de acordo com os objetivos expostos não há nenhuma especificidade em termos de formação para a docência superior na área de Alimentos e Bebidas:

> Contribuir para o desenvolvimento de projetos que auxiliem o entendimento de processos e aplicações de estratégias de gestão no setor [...]. Também visa preparar profissionais capacitados a desenvolver e aplicar estudos técnico-científicos em resposta às demandas do setor de A&B. [...] pesquisa informações setoriais que permitam melhor entendimento sobre seu funcionamento e organização, como a quantidade e atuação de empresas em segmentos específicos, os modelos de relacionamento entre as empresas do setor, as práticas de excelência em marketing, comunicação e eventos [...]. (PORTAL UAM, 2018)

Nas informações públicas do programa está a definição do público alvo, e percebe-se a preocupação no mercado profissional do *trade* da área, em formar um profissional de gestão em Alimentos e Bebidas, e não encontrou-se alguma menção a preparação da docência.

Apresentam duas linhas de pesquisas, inseridas na área de concentração Gestão em Alimentos e Bebidas: Negócios em A&B e Operações em A&B. Os alunos deverão cursar obrigatoriamente todas as disciplinas da área de concentração e as eletivas da linha de pesquisa escolhida. De acordo com o foco do programa, os projetos de pesquisam apontam, majoritariamente, para negócios e operações na área.

3.2.3 Universidade Caxias do Sul – UCS

O Programa de Pós-Graduação em Turismo e Hospitalidade é recomendado com conceito quatro pela Capes, e seu mestrado e doutorado na Área de Concentração "Desenvolvimento Regional do Turismo", desmembra em duas linhas de pesquisas "Turismo, Organizações e Sustentabilidade" e "Turismo, Cultura e Educação".

Esse destaque na educação também pode ser observada no texto de apresentação do programa no portal oficial da universidade, o qual evidencia que 80% dos mestres formados pelo programa atuam no ensino superior, seja na docência ou na coordenação de cursos.

A princípio esse programa apresenta uma preocupação na formação didática dos discentes, uma vez que determina a educação como foco em uma das suas linhas de pesquisa. Muito embora, nenhum projeto de pesquisa em andamento, ou pelo menos que esteja publicado no portal, aponta para a exploração de algum tema que se relacione com docência superior em turismo.

Corroborando a preocupação com a área de docência e da pesquisa, a sua estrutura curricular insere disciplinas que contribuem para a formação dos alunos. No mestrado, como disciplina obrigatória tem-se além da "Epistemologia e Métodos de Pesquisa" e a "Evolução histórico-conceitual do Turismo", e uma disciplina denominada "Educação e contemporaneidade e prática pedagógica", sendo essa última optativa para os alunos do doutorado. Ademais, os doutorando têm como crédito obrigatório a "Educação e prática pedagógica em turismo e hospitalidade",

juntamente com a epistemologia e métodos de pesquisa. Marcadamente os aspectos curriculares desse programa se preocupam com a formação didático-pedagógica dos seus discentes. Para uma investigação detalhada dessa composição seria necessário o acesso a ementa das disciplinas citadas acima, com o propósito de aprofundar o caráter pedagógico o qual o programa se destina, porém essa não é uma das informações públicas disponível do Programa.

Para efeito de finalização dos aspectos do programa, os alunos ainda possuem como créditos, as “Atividades Complementares”, que segundo a Instrução Normativa n. 03.2015 – PPGTURH, seriam as atividades paralelas seguidas pelos alunos, como publicações de artigos em periódicos, trabalhos publicados em anais de eventos, apresentação de trabalhos em eventos, ministrar oficinas ou minicursos em eventos acadêmicos e científicos, ou mesmo participação em bancas e reuniões institucionais do Programa ou do Projeto de pesquisa da área.

3.2.4 Universidade de São Paulo - USP

O Programa de Mestrado em Turismo na EACH/USP é conceituado com quatro pela Capes, e está inserido na Área de Concentração “Desenvolvimento do Turismo”. Possui duas linhas de pesquisa, são elas: Turismo – conhecimento e tendências; e Turismo – processos e inovação.

No objetivo do programa apenas o viés da pesquisa é mencionado, sem que a docência fique explícito no texto do portal público do curso. Porém, na descrição do perfil do egresso, afirmam que esse teria “habilidade de pesquisador e estaria apto à carreira docente em nível universitário”. (PORTAL EACH/USP, 2018). Segue reafirmando a preocupação com a pesquisa: “os egressos estejam aptos e plenamente capacitados para atuarem na área acadêmica do turismo, sobretudo na pesquisa, incluindo atividades pedagógicas, de extensão e técnicas-científicas”. (PORTAL EACH/USP, 2018)

O curso possui duas disciplinas obrigatórias – Investigação em Turismo e Teoria e Fundamentos do Turismo – ambas apontam para o desenvolvimento do campos de conhecimento científico da área. Contudo, na descrição desses créditos não há menção a docência, apenas a pesquisa. No arrolamento das disciplinas optativas as abordagens não estão focadas na docência e/ou na formação

pedagógica do professor, estão em conformidade com a característica do programa e sua área de concentração.

3.2.5 Universidade do Vale do Itajaí – UNIVALI

O curso de mestrado em Turismo e Hotelaria da Univali destaca a importância da formação de docentes em Turismo. Está concentrado na área de Planejamento e Gestão do Turismo e da Hotelaria, com suas linhas de pesquisa: Planejamento do Destino Turístico, Gestão das Empresas de Turismo.

Entretanto, dentre as quatro disciplinas obrigatórias e as doze optativas para o mestrado acadêmico e o doutorado nenhuma delas aborda, ao menos aparentemente, temas relacionados a prática docente. A disciplina "Epistemologia para os Estudos no Turismo" está presente para os doutorandos, que estudariam a produção do pensamento científico na área.

Os grupos de pesquisa existentes também não optam por estudos relacionados a docência no ensino superior, mas possuem foco nas diversas áreas de atuação dos profissionais de turismo e hotelaria, como: planejamento turístico e sustentabilidade, políticas públicas, turismo rural, hospitalidade, dentre outras.

Ambos programas são recomendados com conceito cinco pela Capes, e possui a Revista Turismo, Visão e Ação vinculada ao Programa, um periódico classificado com o critério Qualis/Capes[19] B1 na área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo.

3.2.6 Universidade Estadual do Ceará - UECE

O mestrado profissional em Negócios Turísticos da Universidade Estadual do Ceará, com conceito três na Capes, está inserido na Área de Concentração: Gestão dos Negócios e dos Territórios Turísticos, e apresenta como áreas de conhecimento agregadas a Administração e a Geografia, devido ao objetivo de "apoiar o mercado turístico e as políticas públicas de cunho sócio-territorial." (PORTAL UECE, 2018). As suas linhas de pesquisas são denominadas: Política, Estratégia e Gestão dos Negócios Turísticos; e Turismo, Território e Desenvolvimento Local.

[19] Qualis/Capes é uma classificação de periódicos e eventos realizadas pelas áreas de avaliação. Sendo o mais elevado o A1, seguidos de A2, B1, B2, B3, B4, B5 e C. (PORTAL CAPES, 2018).

De acordo com as informações publicadas, a carência de gestores é a principal justificativa da universidade para a oferta desse curso, e com isso ele poderia formar novos profissionais e estruturas de geração de emprego e renda independente de fatores climáticos da região, afirmando que o estado do Ceará é um dos mais pobres e fortemente dependentes do clima. Por isso, visar formar gestores capazes de planejar e gerencias políticas territoriais de bases sustentáveis.

Dentre os projetos de pesquisa desenvolvidos pelos docentes e discentes do programa encontram-se diversos temas, tais como: desenvolvimento regional e sustentável, comunicação turística, políticas públicas, produção do espaço, dentre outros. Porém, as descrições dos projetos não abordam questão referente a formação pedagógica dos docentes.

Possui como uma das disciplinas eletivas, a “Metodologia do Ensino Superior”, o que se acredita ser uma iniciativa importante para os discentes que buscam esse curso para ampliar sua formação pedagógica.

3.2.7 Universidade Federal de Pernambuco - UFPE

O Programa de Pós-Graduação em Hotelaria e Turismo da Universidade Federal de Pernambuco, oferece o curso de Mestrado e foi avaliado pela Capes com conceito três. A área de concentração em Hotelaria e Turismo contempla duas linhas de pesquisa: Gestão de Empresas Hoteleiras e Turística; e Turismo, Cultura e Sociedade.

Na descrição inicial do programa encontra como o principal objetivo: “formação de professores e pesquisadores qualificados para o desempenho de atividades da educação superior em hotelaria e turismo [...]”. (PORTAL UFPE, 2018). De acordo com esse objetivo estão duas disciplinas oferecidas: Educação, Hotelaria e Turismo; e Prática Docente, porém ambas são disciplinas eletivas, o que não se torna garantia que em todos os semestres elas são ofertadas, e assim sendo nem todos os alunos teriam opção de cursá-las.

3.2.8 Universidade Federal do Paraná - UFPR

O Mestrado da Universidade Federal do Paraná em Turismo está inserido na Área de Concentração Turismo e Desenvolvimento, e suas duas linhas de pesquisa: Turismo, Sociedade e Meio Ambiente; e Organizações Turísticas Públicas e Privadas. O curso foi recomendado pela Capes com conceito três.

Os alunos precisam para concluir o programa cursar: duas disciplinas obrigatórias gerais, uma disciplina obrigatória específica por linha de pesquisa, três optativas, os créditos das atividades programadas, qualificação do Projeto; e dissertação de Mestrado. Apresenta uma disciplina eletiva, denominada Prática Docente, a qual é obrigatória apenas para alunos bolsistas da Demanda Social/REUNI/Capes, Fundação Araucária e do CNPq.; e, de caráter optativo para os demais alunos. Segundo a descrição dessa disciplina ela: “compreende atividades de docência realizadas em disciplinas de mestrado ou de graduação sob a supervisão de um orientador” (PORTAL UFPR, 2018). As demais disciplinas aparentemente não possuem um caráter voltado a formação didática para a docência superior.

As atividades programadas são aquelas aplicadas a publicações de artigos, apresentações de trabalhos em eventos científicos e acadêmicos e participação em projetos de pesquisa. Porém, dentre os projetos de pesquisa que estão expostos nenhum deles está direcionado para o ensino superior de turismo como tema principal.

3.2.9 Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN

Os cursos de mestrado e doutorado em Turismo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte são recomendados com conceito quatro pela Capes. Em seu texto de apresentação, está registrado a preocupação em oferecer a “oportunidade de formação continua, de qualidade e comprometida com os interesses sociais da região”.(PORTAL UFRN, 2018).

Em seus principais objetivos dois deles estão intimamente relacionados com a formação de docente do magistério superior: preparar pesquisadores para o incremento da produção científica em Turismo e áreas afins; e formar professores para ensino de graduação e pós-graduação em Turismo e áreas afins.

Os cursos estão inseridos na Área de Concentração: Turismo, Desenvolvimento e Gestão, abrangendo duas linhas de pesquisas: Gestão e Turismo e Turismo e Desenvolvimento Regional. Segundo os projetos de pesquisa apontados no portal da universidade, muitos são os temas, tais como: planejamento urbano e regional, turismo religioso, gestão de pessoas, tecnologia de informação e comunicação, mídias sociais e marketing turístico, patrimônio, entre outros. Apenas um projeto apresentado no ano de 2015 possui algum viés de formação pedagógica, denominado "Construção de casos para ensino: uma proposta de ensino e aprendizagem nas disciplinas de marketing, finanças e gestão de pessoas dos cursos de turismo e administração da UFRN".

De acordo com a leitura do rol das disciplinas oferecidas encontra-se um crédito denominado "Estágio à Docência I" que é obrigatório para alunos de mestrado e doutorado. Sendo que estes últimos precisam também cursar a "Estágio à Docência II". O fato é que, sendo uma disciplina obrigatória baliza um dos objetivos apontados em sua apresentação, o qual visa formar professores para o ensino de graduação.

3.2.10 Universidade Federal Fluminense - UFF

O Programa de Pós-Graduação da Universidade Federal Fluminense com conceito três, tem como um dos objetivos: "contribuir para a formação de pesquisadores que viabilizem o desenvolvimento da produção científica em Turismo, [...], e qualificando docentes para o exercício do magistério em turismo nos níveis técnico, de graduação e de pós-graduação." (PORTAL UFF, 2018)

A Área de Concentração do curso é: Turismo e Sociedade, possuindo com seu desdobramento duas linhas de pesquisa a de Planejamento e Gestão; e a Turismo Cultura e Meio Ambiente. Nas descrições dos seus objetos de pesquisa, nenhuma delas apontam conceitos relacionados a pedagogia. Possui sete grupos de pesquisa, um deles denominado de "Turismo, Cultura e Sociedade" aponta como um dos temas de publicações acadêmicas "turismo e educação". Dentre os Projetos de Pesquisa, assuntos como: turismo e museus, turismo comunitário, desenvolvimento econômico sustentável, gestão pública, história e memória, dentre outros. E os detalhamentos desses projetos não demonstram tópicos referentes a docência no ensino superior em turismo.

Os alunos para concluírem o programa deverão cursar cinco disciplinas obrigatórias, três disciplinas optativas relacionadas a linha de pesquisa selecionada para sua pesquisa, além dos créditos de qualificação, e da dissertação.

As ementas das disciplinas estão publicadas no portal do programa, o que possibilitou a leitura dos conteúdos que são abordados em sala de aula. Duas disciplinas são as que melhor se justapõem no processo de formação didático-pedagógica para os discentes, são elas: epistemologia e estudos do turismo – a qual faz referência a produção do conhecimento sobre o turismo – e a Educação Turística – essa ainda é mais específica para essa formação, com pontos referentes a metodologia de ensino e formação superior em turismo. Para mais, complementa a listagem de créditos a Atividade de Estágio e Docência, que é obrigatória para os alunos que possuem bolsa de estudo, e optativa para os demais discentes.

A inserção de disciplinas dessa natureza no currículo firma uma preocupação com a formação didática dos discentes, estes que poderão vir a ser, ou que já são, docentes do ensino superior. Porém, de acordo com as informações públicas a disciplina Educação Turística que mais se aproxima dessa preocupação de formação didático e pedagógica dos alunos é uma disciplina optativa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os docentes que atuam no ensino superior de turismo, ou os egressos que pretendem ingressar no magistério superior, se graduam em cursos de formação bacharelada ou tecnológica na área, os quais não possuem em sua estrutura curricular algum viés voltado à formação de professores, e com isso não comportam em seus currículos as contribuições de teorias inerentes a educação e a pedagogia, as quais poderiam contribuir para a sua atuação profissional.

Iniciamos a compreensão desse cenário com uma contextualização do ensino superior de turismo a fim de esclarecer quais foram as intenções ao se criar o curso de turismo, em um período da história brasileira e da educação em que se buscavam o aprimoramento técnico de mão de obra atendendo à economia de mercado. Nesse contexto, os cursos superiores de turismo, desde a criação do primeiro deles, passaram for fases de declínio e crescimento, e com elas vieram os desafios que deveriam ser superados. Um deles, sem dúvida nenhuma, era a falta de professores com arcabouço de teorias pedagógicas e didáticas.

Os atos normativos citados neste trabalho nos mostraram o contexto da educação superior apresentando a conjuntura da formação docente na legislação brasileira, uma vez que segundo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (Lei n° 9.394, de 1996) a formação para o magistério se dára nos cursos *stricto sensu*, e os Planos Nacionais de Pós-Graduação também se dedicavam, entre outros temas, a formação docente. Muito embora, o viés da pesquisa foi sendo inserido cada vez mais nas diretrizes dos Planos.

Ponderamos que a docência é uma atividade complexa, e exige um processo de formação consistente e contínua, uma vez que o desenvolvimento da carreira deve-se levar em consideração não só o conhecimento específico, mas também outras dimensões como o domínio de teorias educacionais pelos docentes necessários para se compreender as práticas da sua atuação no ambiente profissional no qual está inserido.

Esse aporte teórico auxilia a reflexão dos professores enquanto sujeitos historicamente situados, a qual deverá ser contextualizada histórica, social, cultural, política e institucionalmente uma vez que o processo de ensino-aprendizagem não se dá descontextualizado dessas vertentes.

Diante das considerações expostas ao longo do trabalho é possível considerar a importância que se deve focar o processo de formação desse docente, para que possa atuar em uma perspectiva emancipatória e humanizadora e assegurar uma transformação do cenário político social os quais estamos inseridos.

O debate a respeito dos saberes enquanto teoria educacional e compreendidos em uma lógica contextualizada e unificada pode contribuir para a formação desse professor, e a mobilização dos saberes a partir das práticas educacionais pode ser um começo para não se fragmentar mais os saberes pedagógicos, os saberes da experiência e os saberes do conhecimento.

A Didática se insere como um campo teórico fundamental nesse processo de formação do docente do ensino superior, e apontou-se a necessidade da superação do viés tecnicista da didática, para que esse campo de conhecimento não se volte apenas para a operação do ensino-aprendizagem, mas sim para o entendimento das diferentes dimensões e relações na prática pedagógica dos docentes.

Essa monografia foi elaborada na argumentação de que as instituições de ensino superior, possuem suas responsabilidades na política de formação de professores Porém, percebe-se que essa questão perpassa também pela valorização dos docentes, enquanto profissionais, que muitas vezes buscam sua formação permanente por meio apenas de sua própria iniciativa, ultrapassando as barreiras das condições da carreira docentes, como baixos salários e diferentes demandas de trabalho para conseguirem permanecer com suas formações enquanto professores. E o que se defende é a política de formação contínua seja parte de uma política institucional que abrange a formação do professorado.

Após a exposição desse panorama, partiu-se para o conhecimento dos programas de mestrado e doutorado em turismo no Brasil, a fim de responder ao objetivo dessa monografia e evidenciar como esses programas poderiam contribuir para a formação dos bacharéis e tecnólogos que já são docentes do ensino superior, ou se tornarão um dia. Uma vez que os marcos legais apontam para a direção que são esses os programas que poderiam ser os espaços de formação contínua desses professores.

Percebeu-se um número reduzido desses programas em Turismo no país, e poucos são os de instituições de ensino pública. Na leitura das informações públicas dos programas percebeu-se que uma parcela significativa de programas têm

exposto como um dos objetivos a formação de docentes para atuarem no ensino superior de turismo.

Algumas instituições publicam seus projetos de pesquisas, porém são pequenas as iniciativas em torno de investigações a cerca de questões de educativas e pedagógicas. Muito embora, não houvesse um debate sobre a pesquisa enquanto instrumento de formação docente, essa é uma vertente fundamental para tais professores. E os projetos de pesquisas poderiam se constituir em espaços de formação contínua do professorado.

Marcadamente percebeu-se poucas inserções em suas grades curriculares disciplinas e créditos referentes à preparação para a docência superior, e alguns casos incluí-se uma disciplina atenta a essa questão, mas a maioria delas são obrigatórias apenas para alunos bolsistas. Essa iniciativa poderia ser revista pelos seus projetos políticos pedagógicos para que se firmasse um posicionamento mais assertivo com a preocupação da formação didática e pedagógica dos egressos que poderão vir a ser ou já são professores do ensino superior. Com isso, estariam também alinhados aos objetivos propostos pelos programas, já que disciplinas dessa natureza pode ser a única oportunidade de alguns professores universitários estabelecerem reflexões sobre aspectos pedagógicos, o que se constitui, de alguma maneira, uma complementação do seu desenvolvimento profissional.

Outros temas poderão ser desenvolvidos em futuras investigações, como por exemplo, quais são as trajetórias dos professores que já atuam no magistério superior em turismo, e como eles buscaram, ou não, uma complementação pedagógica para a sua formação enquanto professores desse nível de ensino.

Sendo assim, não se pretende esgotar esse tema de fundamental importância para a valorização da carreira docente, e ainda mais para a valorização do campo de conhecimento científico de turismo. Porém optou-se aqui por evidenciar a importância do processo de formação do docente do ensino superior em turismo, de modo que esses professores sejam capazes e estimulados – pelas instituições de ensino superiores - a buscarem a continuação da sua formação, a reflexão contextualizada histórica em sua prática em sala de aula, com o arcabouço teórico da educação necessário para isso. E que sejam capazes de atuarem buscando a transformação social a qual a educação alcance.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALMEIDA JUNIOR, A. et al . Parecer CFE nº 977/65, aprovado em 3 dez. 1965. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro , n. 30, p. 162-173, dez. 2005 . Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782005000300014&lng=en&nrm=iso>. Acesso em: 15 set. 2018.

ALMEIDA, Maria Isabel de. **Formação do Ensino Superior:** desafios e políticas institucionais. São Paulo: Cortez, 2012. (Coleção docência em formação: Ensino Superior).

ANSARAH, Marília Gomes dos Reis. **Formação e capacitação do profissional em turismo e hotelaria:** reflexões e cadastro das instituições e cadastro das instituições educacionais no Brasil. São Paulo: Aleph, 2002.

BARRETO, Margarida; TAMANII, Elizabete; SILVA, Maria Ivonete Peixer. **Discutindo o ensino universitário de turismo**. Campinas: Papirus, 2004.

BENI, Mario Carlos. História e trajetória dos cursos de Graduação e Pós-Graduação em Turismo na Universidade de São Paulo – USP. **Revista Turismo & Desenvolvimento**, n. 26, p. 179-183, 2016.

BIANCHETTI, Lucídio. Os dilemas do coordenador de Programa de Pós-Graduação: entre o burocrático-administrativo e o acadêmico-pedagógico. In: _____; SGUISSARDI, Valdemar. **Dilemas da pós-graduação**. Campinas: Autores Associados, 2009. Cap.1, p.15-100.

BRASIL. **Decreto-lei n° 252, 28 de fevereiro de 1967.** Estabelece normas complementares ao Decreto-Lei n° 53, de 18 de novembro de 1966, e dá outras providências. Brasília: Presidência da República, 1967. Disponível em: **<**http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto-lei/1965-1988/Del0252.htm>. Acesso: em 20 out. 2018.

BRASIL. **Decreto_lei n° 6.096, 24 de abril de 2007.** Institui o Programa de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais – REUNI. Brasília: Presidência da República, 2007. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2007/Decreto/D6096.htm>. Acesso em 10 out. 2018.

BRASIL. **Lei n° 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Presidência da República, 1996. Disponível em:<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação (PNPG) 2005-2010**. Brasília: 2004. Disponível em:< http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/PNPG_2005_2010.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Conselho Nacional de Pós-Graduação. **I PNPG Plano Nacional de Pós-Graduação**. Brasília: [1975?]. p.57. Disponível em:< http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/I_PNPG.pdf?. Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Superior. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **II PNPG Plano Nacional de Pós-Graduação 1982-1985.** Brasília: 1982. p. 16. Disponível em:< http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/II_PNPG.pdf> . Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Educação Superior. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior**. III PNPG Plano Nacional de Pós-Graduação 1986-1989.** Brasília: 1986. p. 24. Disponível em:< http://www.capes.gov.br/images/stories/download/editais/III_PNPG.pdf>. Acesso em: 10 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior. **Plano Nacional de Pós-Graduação – PNPG 2011-2020**. Brasília: 2010. v.1, p.309. Disponível em:< http://www.capes.gov.br/images/stories/download/Livros-PNPG-Volume-I-Mont.pdf>. Acesso em: 12 outo. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria Normativa/MEC n° 17**: Dispõe sobre o mestrado profissional no âmbito da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES. Brasília, 2009, p. 4. Disponível em:< http://www.uezo.rj.gov.br/pos-graduacao/docs/Portaria-MEC-N17-28-de-mbro-de-2009.pdf>. Acesso em: 20 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe. **Resolução N° 41/2016/CS/IFS:** Aprova Ad Referendum o Projeto Pedagógico do Mestrado Profissional em Turismo. Aracajú, 2016a. p. 41. Disponível em: < http://www.ifs.edu.br/propex/images/mestreado_turismo/documentos/Resolu%C3%A7%C3%A3o_CS_41_-_Aprova_Ad_Referendum_o_PPC_Mestrado_em_Turismo.pdf >. Acesso em: 15 out. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. Universidade Federal do Paraná. Setor de Ciências Humanas. **Regimento Geral do Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu – Mestrado em Turismo.** Curitiba, 2016b, p. 17. Disponível em: < http://www.prppg.ufpr.br/ppgturismo/wp-content/uploads/2016/09/regimento-ppgtur-2016.pdf>. Acesso em: 15 set. 2018.

CANDAU, Vera Maria (Org.). O papel da didática e a formação de educadores. In:_____**A didática em questão**. 30. ed. Petrópolis: Vozes, 2010. p. 11-33.

CATRAMBY, Teresa. Em que cenário foi criado o curso superior de Turismo no Brasil? **IN: SIMPÓSIO NACIONAL DE HISTÓRIA:** Conhecimento historio e diálogo social, 27,2013, Natal. Disponível em: < http://www.snh2013.anpuh.org/resources/anais/27/1364949297_ARQUIVO_ArtigoTeresaCatrambyAnpuh2013.pdf>. Acesso em: 20 jan. 2018.

CHAUÍ, Marilena de Souza. Ventos do progresso: a universidade administrada. cap. 2, p. 43-72. In:_____. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CUNHA, Luiz Antônio. O Legado da ditadura para a educação brasileira. **Educação e Sociedade**, Campinas , v. 35, n. 127, p. 357-377, jun. 2014 . Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-73302014000200002&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 27 set. 2018.

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

_____. Trajetória e lugares da formação do docente da educação superior: do compromisso individual à responsabilidade institucional. **Reunião Anual da Anped**, 32, 2009. Disponível em: < http://32reuniao.anped.org.br/arquivos/trabalhos/GT04-5203--Int.pdf>. Acesso em: 20 de ago. 2018.

DEMO, Pedro. **Educar pela pesquisa**. 8 ed. Campinas: Autores Associados, 2007.

FEDRIZZI, Valéria Luiza Ferreira. **Dissertações de Mestrado dos Programas de Pós-Graduação em Turismo**: análise das temáticas e citações. 2014. 138 f. Tese (Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Ciência da Informação da Escola de Comunicações e Artes da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

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

GOMES, Alfredo Macedo. As reformas e políticas da Educação Superior no Brasil: avanços e recuos. In: MANCEBO, Deise; JUNIOR, João dos Reis Silva; OLIVEIRA, João Ferreira de. (org.). **Reformas e políticas:** educação superior e pós-graduação no Brasil. Campinas: Editora Alínea, 2008. cap. 1, p. 23-52.

GÓMEZ. Angel Pérez. O pensamento prático do professor – A formação do professor como profissional reflexivo. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 2 ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995. p. 93-114.

HALLAL, Dalila Rosa; MULLER, Dalila; GARCIA, Tania Elisa Morales; RAMOS, Maria da Graça Gomes. O contexto de criação dos cursos de bacharelado em turismo no Brasil. **Colóquio Internacional sobre Gestión Universitaria en América del Sur**, p.1-14, 2010. Disponível em:< https://core.ac.uk/download/pdf/30378080.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2018.

KUENZER, Acácia, Z.; MORAES, Maria Célia Marcondes de. In: BIANCHETTI, Lucídio; SGUISSARDI, Valdemar. **Dilemas da pós-graduação**. Campinas: Autores Associados, 2009. Cap.4, p.177-206.

LAMPERT, Ernâni. A pós-graduação brasileira: retrospectiva histórica e perspectiva. **História da Educação**.Pelotas, v.2, n. 4p. 77 – 86, set. 1998. Disponível em: < https://seer.ufrgs.br/asphe/article/view/30690>. Acesso em: 15 set. 2018.

LIBÂNEO, José Carlos. Prática educativa, pedagogia e didática. In:___. **Didática.** 2. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

_____. **Adeus professor, adeus professora?**: Novas exigências educacionais e profissão docente. São Paulo: Cortez, 2011. ed. 13.

LIMA, Juliana Ribeiro de; REJOWSKI, Mirian. Ensino superior em turismo no Brasil: a produção acadêmica de dissertações e teses (2000-2009). **Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo,** v.5, n.3, p. 406-432, dez. 2011.

LUCKESI, Cipriano Carlos. O papel da didática na formação do educador. p. 25-34. In: CANDAU, Vera Maria. **A didática em questão**. 30 ed. Rio de Janeiro: Vozes, 2010.

MACIEL, Lizete Shizue Bomura; NETO, Alexandre Shigunov (Org.). **Formação de professores**: passado, presente e futuro. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2011.

MARTINS, Carlos Benedito. A reforma Universitária de 1968 e a abertura para o ensino superior privado no Brasil. **Caderno Cedes Educ. Soc**. Campinas, vol. 30, n. 106, p. 15-35, jan. abr. 2009. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/es/v30n106/v30n106a02>. Acesso em: 15 set. 2018.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.
MATIAS, Marlene. **Turismo:** formação e profissionalização (30 anos de história). São Paulo: Manole, 2002.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. Ciência, técnica e arte: o desafio da pesquisa social. In: DESLANDES, Suely Ferreira et al. **Pesquisa Social**: teoria, método e criatividade. Petrópolis: Vozes, 1994.

MOROZ, Melania; GIANFALDONI, Mônica Helena Tieppo Alves. **O processo de pesquisa**: iniciação. Brasília: Liber Livro, 2 ed. 2006.

NÓVOA, António. Formação de professores e profissão docente. In:_____. **Os professores e a sua formação**. 2 ed. 1995. P. 15-34.

_____. **Formação de professores e trabalho pedagógico**. Educa, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In:_____ (org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 2005.

_____. Professor reflexivo: construindo uma crítica. In: PIMENTA, Selma Garrido; GHEDIN, Evando (Org.). **Professor reflexivo no Brasil**: gênese e crítica de um conceito. São Paulo: Cortez, 2002. p. 17-52.

PIMENTA, Selma Garrido; ALMEIDA, Maria Isabel de. Pedagogia universitária: caminhos para a formação de professores. São Paulo: Cortez, 2011.

PORTAL CAPES. **Plataforma Sucupira**. Disponível em:< http://www.capes.gov.br/avaliacao/plataforma-sucupira>. Acesso em 10 set. 2018.

_____. **Qualis**. Disponível em:< http://www.capes.gov.br/acessoainformacao/perguntas-frequentes/avaliacao-da-pos-graduacao/7422-qualis>. Acesso em: 18 de set. 2018.

PORTAL EACH/USP. **Mestrado Acadêmico em Turismo**, 2018. Disponível em:< http://www5.each.usp.br/mestrado-academico-em-turismo/>. Acesso em: 15 de set. 2018.

PORTAL UAM. **Turismo e Hospitalidade**. Disponível em:< https://portal.anhembi.br/pos-graduacao/cursos/>. Acesso em: 15 de set. 2018.

PORTAL UECE. **MPGNT**. Mestrado profissional em gestão de negócios turíticos. Disponível em:< http://www.uece.br/mpgnt/>. Acesso em: 15 de set. 2018.

PORTAL UFF. **PPGTUR**. Programa de Pós-graduação em Turismo. Disponível em: < http://www.ppgtur.uff.br/index.php/menu-ocurso>. Acesso em: 15 de set. 2018.

PORTAL UFPE. **Programa de Pós-Graduação em Hotelaria e Turismo** (PPHTur). Disponível em:< https://www.ufpe.br/pphtur/o-programa>. Acesso em: 15 de set. 2018.

PORTAL UFPR. **Programa de Pós-Graduação em Turismo**. Disponível em:< http://www.prppg.ufpr.br/ppgturismo/>. Acesso em: 15 de set. 2018.

PORTAL UFRN. **PPGTUR/CCSA**. Programa de Pós-graduação em Turismo. Disponível em: < https://sigaa.ufrn.br/sigaa/public/programa/apresentacao.jsf?lc=pt_BR&id=4295>. Acesso em: 15 de set. 2018.

REJOWSKI, Mirian. **Turismo e pesquisa científica**: pensamento internacional e situação brasileira. Campinas: Papirus, 1996.

RUSCHMANN, Dors Van de Meene; REJOWSKI, Mirian; CACCIAMALI, Maria Cristica. Cursos e Programas de Ensino em Turismo – Realidade de Cinco Cidades Brasileiras. **Revista Turismo em Análise**, v. 7, n. 1, p. 7-25, mai 1996. Disponível em:< http://www.revistas.usp.br/rta/article/view/63240/66025>. Acesso em: 20 de maio 2018.

SAVIANI, Dermeval. O legado educacional do regime militar. **Caderno Cedes**. Campinas, v. 28, n. 76, p. 291-312, set.dez. 2008. Disponível em:< http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v28n76/a02v2876.pdf>. Acesso em: 27 set. 2018.

SCHÖN, Donald A. Formar professores como profissionais reflexivos. In: NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação**. 2. ed. 1995.p. 77-92.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade brasileira no século XXI:** desafios do presente. São Paulo: Cortez, 2009.

SOGAYAR, Roberta Leme; REJOWSKI, Mirian. Ensino superior em turismo em busca de novos paradigmas educacionais: problemas, desafios e força de expressão. **Turismo, visão e ação**, v. 13, n. 3, p. 282-298, 2011. Disponível em:< https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rtva/article/view/2501/2068>. Acesso em: 16 jul. 2018.

SOLHA, Karina Toledo. Evolução do Turismo no Brasil. In: REJOWSKI, Mirian (org.) **Turismo no percurso do tempo**. São Paulo: Aleph, 2002, p. 117–153.

SOUZA, Raul José de. **A formação tecnológica em turismo no Brasil:** potencialidades e fragilidades das atividades experienciais nos cursos de gestão em turismo. 2014. 359 f. Tese (Doutorado) – curso de especialidade de planejamento dos espaços turísticos. Instituto de Geografia e ordenamento de território, Universidade de Lisboa, 2014.

TORRES, Alda Roberta. **A Pedagogia Universitária e suas relações com as políticas institucionais para a formação de professores da Educação Superior**. 2014. 294 f. Tese (Doutorado) Programa de pós-graduação em Educação da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2014.

TRIBE, John. Introdução. In: DAVID, Ayres; TRIBE, John 2010. **Educação internacional em Turismo**. Tradução de Carlos Szlak. São Paulo: Editora Senac, 2008. p. 17- 30.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. Formação de professores para a Educação Superior e a diversidade da docência. **Revista Diálogo Educacional**, v. 14, n. 42, p. 327-342, mai./ago. 2014. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=12749&dd99=view&dd98=pb>. Acesso em 2 nov. 2018.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino universitário**: seus cenários e seus protagonistas. Tradução de Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2004.