



VII Colóquio Internacional São Cristóvão/SE/Brasil
"Educação e Contemporaneidade" 19 a 21 de setembro de 2013
ISSN 1982-3657



PRÁTICAS DOCENTES DESENVOLVIDAS PELOS PROFESSORES TURISMÓLOGOS ATUANTES NO ENSINO SUPERIOR EM CUIABÁ NO MATO GROSSO.

MONLEVADE, Ana Paula Bistaffa de Monlevade[i].

Eixo Temático 06: Ensino Superior no Brasil

Resumo

O presente artigo foi elaborado a partir da dissertação de mestrado em educação defendida no ano de 2011 na Universidade Federal de Sergipe. O artigo objetiva identificar as práticas docentes desenvolvidas pelos professores turismólogos atuantes no ensino superior em Cuiabá/MT, bem como descrever os conhecimentos pedagógicos compartilhados pelos professores considerando a análise sobre as próprias práticas. O universo de pesquisa contou com cinco instituições particulares de ensino que possuem o curso de Turismo e turmas em andamento e com 10 turismólogos docentes, tratando-se de uma amostra não probabilística. A coleta de dados foi baseada nas técnicas da abordagem qualitativa utilizando como instrumento de coleta de dados a entrevista com roteiro estruturado. Os resultados observados relatam que todos os professores planejam sozinhos suas disciplinas. O foco das aulas ainda é o professor, sendo este a principal fonte de informação. As aulas são expositivas e a formação destes professores se dá na prática, onde aprende a fazer fazendo. A avaliação ainda é tradicional, com prova escrita. Todos se consideram acessíveis aos alunos. Poucos possuem uma formação pedagógica aprofundada, porém a maioria deles está satisfeito com o seu desempenho em sala de aula.

Palavras-chave: Práticas. Turismólogos. Ensino Superior.

Abstract

This article was drawn from the dissertation defended in education in 2011 at the Federal University of Sergipe. The article aims to identify the teaching practices developed by teachers working in higher education turismólogos in Cuiabá / MT, as well as describe the pedagogical knowledge shared by teachers considering the analysis of their own practice. The research universe included five private schools that have the Tourism course and classes in progress and 10 turismólogos teachers, in the case of a non-probability sample. Data collection was based on the techniques of using a qualitative approach as a tool for collecting data structure interview. The observed results report that all teachers plan their own disciplines. The focus of the classes is still the teacher, which is the main source of information. Classes are expository and training of such teachers occurs in practice, where you learn to do by doing. The assessment is still traditional, with "written test. All consider themselves accessible to students. Few have a thorough pedagogical training, but most of them are satisfied with their performance in the classroom.

Keywords: Practices. Turismólogos. Higher Education.

INTRODUÇÃO

Entende-se que a formação para a docência, para atuar na Educação Básica ou na Superior, é um processo complexo. No entanto, parece ser ainda mais complicado a formação docente para os profissionais que cursaram bacharelados – tal como o de Turismo - que não possuem em sua estrutura curricular disciplinas de formação pedagógica, próprias dos cursos de licenciatura.

Nessa busca pelo aprimoramento do ensino de Turismo é necessário, antes de tudo, pensar na formação e atuação dos docentes turismólogos, pois grande parte deles não possui formação específica para exercer o magistério superior, ou seja, formação pedagógica.

A ausência de formação pedagógica para os docentes turismólogos pode ser considerada como um dos fatores que contribuem para que tais professores continuem perpetuando práticas docentes inadequadas. O fato de não dominarem os aspectos pedagógicos da atividade docente resulta em práticas não reflexivas e numa dificuldade em lidar com os problemas de aprendizagem dos seus alunos, para não dizer, com suas próprias dificuldades em ensinar.

Assim, é importante ressaltar que a docência universitária passou por mudanças nas últimas décadas. Por isso, é relevante a necessidade de reforçar a dimensão pedagógica da docência para adaptá-la às condições variáveis dos estudantes. Impõem-se ao professor a necessidade de repensar as metodologias de ensino que se propõe aos estudantes; a necessidade de revisar os materiais e recursos didáticos que se coloca à disposição dos alunos, para facilitar sua aprendizagem; a necessidade de incorporar experiências e modalidades diversas de trabalho, de tal forma que os próprios alunos possam optar por níveis de aprofundamento na disciplina de acordo com sua própria motivação e orientação pessoal (ZABALZA, 2004).

Desta forma, este artigo foi elaborado da dissertação de mestrado em educação defendida na Universidade Federal de Sergipe no ano de 2011 tendo como problematização a formação de profissionais liberais, no caso dos turismólogos, que atuam como docentes no ensino superior particular em Cuiabá/MT.

Contudo, para este trabalho fez-se necessário direcionar, a partir da problematização relatada, os seguintes objetivos: identificar as práticas docentes desenvolvidas pelos professores turismólogos atuantes no ensino superior em Cuiabá/MT, bem como descrever os conhecimentos pedagógicos partilhados pelos professores considerando a análise sobre as próprias práticas.

Trata-se uma pesquisa qualitativa e para aprofundar tais informações foi utilizada a técnica da entrevista com roteiro estruturado, na qual o entrevistador seguiu um roteiro previamente estabelecido e planejado de acordo com os demais objetivos da pesquisa. O universo da pesquisa se compôs de cinco instituições de ensino superior particulares que oferecem o curso de turismo em Cuiabá/MT e com 10 docentes turismólogos que atuam nestas instituições. Neste caso, trabalhou-se com uma amostra significativa dos professores, pois obteve-se 71% do total de sujeitos aptos para a pesquisa (14 no total), representando todas as instituições de ensino que possuem curso de Turismo em Cuiabá. Para que o nome do professor pesquisado fosse preservado utilizou-se como identificação as seguintes abreviações: E1, E2, E3, E4, E5, E6, E7, E8, E9 e E10. A escolha ocorreu de forma aleatória, sem considerar seqüência das entrevistas ou mesmo ordem alfabética.

1. Saberes e Práticas Docentes

Cada professor possui conhecimentos e uma maneira própria de ensinar. Os saberes dos professores referem-se aos conhecimentos, às aptidões, habilidades e atitudes; formam um conjunto de saberes que estão vinculados ao seu trabalho.

A relação dos docentes com os saberes não é restrita a uma função de transmissão de conhecimentos já constituídos. Para Tardif (2008, p. 36), "o saber docente pode ser definido como "um saber plural, formado pelo amálgama mais ou menos coerente, de saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência". Nesta perspectiva, os saberes profissionais dos professores são temporais, plurais e heterogêneos, personalizados e situados, e carregam as marcas do ser humano.

Os saberes da formação profissional são constituídos pelos saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores e são compostos também pelos saberes pedagógicos que se articulam às ciências da educação.

Os saberes pedagógicos são incorporados aos processos formativos da profissão, fornecendo o arcabouço ideológico, algumas formas de saber-fazer e algumas técnicas.

Os saberes, que correspondem aos diversos campos do conhecimento e que se encontram hoje integrados nas universidades sob a forma de disciplinas, são denominados pelo autor como saberes das disciplinas dentre os quais se encontram. Já os saberes curriculares apresentam-se sob a forma de programas escolares e correspondem aos objetivos, conteúdos e métodos com base nos quais a escola organiza e apresenta os saberes por ela selecionados para serem ensinados pelos professores.

Aos saberes específicos desenvolvidos pelos professores com base em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio, denominam saberes da experiência. "Esses saberes brotam da experiência e são por ela validados. Eles incorporam-se à vivência individual e coletiva sob forma de habitus e de habilidades, de saber-fazer e de saber-ser" (TARDIF, 2008, p 39).

Os saberes da experiência são compostos por objetos-condições nos quais estão inclusas as relações e interações que os professores constroem com os demais atores em sua prática; as normas e obrigações sob as quais precisam trabalhar; e a instituição como meio composto por diversas funções. Em relação a esses objetos é que se estabelece, segundo o autor, uma distância entre os saberes da formação e os saberes da experiência, que é vivida de maneira diversa pelos profissionais, principalmente nos anos iniciais da carreira, alguns rejeitam a formação recebida, outros a reavaliam à luz das aprendizagens adquiridas e outros, ainda, julgam essa contribuição de uma forma mais específica, apontando aquilo que foi útil.

Ainda para Tardif (2008), as múltiplas articulações entre prática docente e os saberes fazem dos professores um grupo social e profissional que, para existir, precisa dominar, integrar e mobilizar tais saberes, o que é condição *sine qua non* para a prática.

Outra contribuição ao estudo sobre os saberes docentes foi produzida por Pimenta (2009) que aborda essa temática na perspectiva da formação e dos estudos sobre a identidade da profissão docente. Para a autora, "a natureza do trabalho docente é ensinar como contribuição ao processo de humanização dos alunos historicamente situados" (p. 18).

A prática social deve ser considerada como ponto de partida e ponto de chegada do trabalho de formação, possibilitando uma resignificação dos saberes na formação dos professores. Com base em suas experiências de ensino e pesquisa, a autora explicita a necessidade de se enfatizar, no trabalho de formação, três tipos de saberes da docência: saberes da experiência, saberes do conhecimento e saberes pedagógicos.

Os saberes da experiência são aqueles relacionados com a trajetória que os futuros professores viveram como alunos durante a vida escolar. Os formandos também trazem conhecimentos sobre o ser professor de sua vivência social e das experiências que possam ter vivido nas diferentes escolas que já tenham atuado. Os que já possuem outra formação, como o curso de Magistério, trazem conhecimentos deste período.

Outro tipo de saber necessário aos docentes são os saberes do conhecimento. Para Pimenta (2009), conhecimento não se reduz à informação. A informação é apenas o primeiro estágio do conhecimento. Conhecer implica um segundo estágio: o de trabalhar com as informações classificando-as, analisando-as e contextualizando-as. "O terceiro estágio tem a ver com a inteligência, a consciência ou sabedoria" (p. 22). As informações precisam ser recebidas e trabalhadas para que se possa construir a inteligência.

Ainda segundo a autora, para o domínio de saber ensinar do professor, não são suficientes os saberes da experiência e os conhecimentos específicos, mas são necessários também os saberes pedagógicos e didáticos, que foram os que menos ganharam destaque na história de formação de professores, e devem ser construídos a partir das necessidades postas pelo real, superando esquemas concebidos *a priori* pelas ciências da Educação. "Trata-se, portanto, de reinventar os saberes pedagógicos a partir da prática social da educação" (p. 25).

Ao entrar em contato com os saberes sobre a Educação e sobre a Pedagogia, os profissionais tomarão conhecimento de instrumentos que servirão para questionar e alimentar suas práticas, permitindo seu confronto. É nesse confronto que se produzem os saberes pedagógicos. Os saberes sobre a educação e sobre a pedagogia não geram os saberes pedagógicos. Estes só se constituem a partir da prática, que os confronta e os reelabora. (PIMENTA, 2009, p. 26).

Esta análise demonstra que a autora defende a importância da prática e da experiência escolar na constituição dos saberes docentes e na constituição da identidade do professor. No entanto, alerta para a necessidade de que essa prática e experiência sejam articuladas às contribuições teóricas de forma crítica, de maneira que os professores possam ser formados como intelectuais críticos e reflexivos.

Ainda segundo Pimenta (2008, p. 178), "a profissão docente é uma prática educativa, ou seja: como tantas outras, é uma forma de intervir na realidade social; no caso mediante a educação". Portanto, ela é uma prática social orientada por objetivos, finalidades e conhecimentos que pressupõe a relação teoria-prática.

Já para Veiga (1992, p. 17), "a prática pedagógica é na verdade, atividade teórico-prática, ou seja, formalmente tem um lado ideal, teórico, idealizado enquanto formula anseios onde está presente e subjetividade humana, e um lado real, material, propriamente prático, objetivo".

Para compreender melhor o significado da prática docente como prática educativa, Sacristán (1999) determina diferenças entre prática e ação. A prática é institucionalizada, são as formas de educar que ocorrem em diferentes contextos, configurando a cultura e a tradição das instituições. Esta tradição seria o conteúdo e o método da educação. Já a ação refere-se aos sujeitos, seus modos de agir e pensar, seus valores, seus compromissos, suas opções, seus desejos e vontade, seu conhecimento, seus esquemas teóricos de leitura do mundo. Ela se realiza nas práticas institucionais nas quais os sujeitos se encontram, sendo por estas determinada e nela determinado.

A prática docente é realizada por um grupo definido, cujas características são condições para a expressão prática da atividade profissional, que não pode ser separada dos que a executam; esta avaliação refere-se aos indivíduos e aos grupos. Esta prática remete, frequentemente, para o processo ensino-aprendizagem, porém não se reduz somente às ações dos professores. Nesta perspectiva Nóvoa (1999), relata que é necessário ampliar o conceito de prática, não a limitando ao domínio metodológico e ao espaço escolar.

Desta forma, uma correta compreensão do profissionalismo docente implica relacioná-lo com todos os contextos que definem a prática educativa. O professor é responsável por regular a prática, mas esta é o cruzamento de diferentes contextos. O docentes não definem a prática, mas sim o papel que aí ocupa; é através da sua atuação que se estendem e materializam as múltiplas determinações procedentes dos contextos em que participa (NÓVOA, 1999). A essência da sua profissionalidade reside nesta relação entre tudo o que, através dele, se pode difundir – conhecimentos, destrezas profissionais, etc – e os diferentes

contextos práticos.

Este desenvolvimento profissional dos professores é objetivo de propostas educacionais que valorizam a sua formação não mais baseada na racionalidade técnica, que os considera meros executores de decisões alheias, mas em uma perspectiva que reconhece sua capacidade de decidir. Para Pimenta e Anastasiou (2008), ao fazer face de suas ações cotidianas com as produções teóricas, é necessário rever as práticas e as teorias que as informam, pesquisar a prática e produzir novos conhecimentos para a teoria e a prática de ensinar. Desta forma, as mudanças das práticas docentes só se realizarão se o professor alargar sua consciência sobre a própria prática, a de sala de aula e da escola como um todo, o que pressupõe os conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade.

2. Coleta de Dados e Análise das Entrevistas

Os dados colhidos nos depoimentos foram submetidos a uma avaliação e posteriormente foram colocados em categorias de análise para facilitar o processo de interpretação, considerando a pesquisa de caráter qualitativo e sendo as questões abertas. Neste bloco temático abordou-se as seguintes questões que envolvem (planejamento, prática em sala de aula, metodologia e avaliação).

Na primeira questão (Como você organiza o programa da disciplina que leciona Individualmente ou em grupo) foi possível observar que todos os entrevistados planejam sozinhos seus conteúdos conforme a ementa que já vem pronta no PPC – Projeto Pedagógico do Curso de Turismo. Conforme E3 “[...] geralmente é sozinha” e para E9 “a ementa não tem como o aluno opinar, porque ela já é pronta e está no PPC do curso, então a gente tem que seguir [...]”. O fato de planejarem sozinhos pode não facilitar o processo de aprendizagem da disciplina, pois a área de conhecimento de uma disciplina é muito extensa e bastante profunda. Neste caso, a partir do momento que o professor entra em contato com outro para discutir o que é melhor e necessário que os alunos aprendam para sua formação profissional, ele está ampliando seu conhecimento com relação a sua disciplina e fortalecendo o processo de aprendizagem. Além disso, em 20% das frequências das respostas os professores responderam que só buscam opinião dos colegas se for algo relacionado aos conteúdos da disciplina e outros 13% das frequências das respostas disseram que só fazem isso se houver uma reunião pedagógica, caso contrário continuam planejando individualmente, como explica E6: “*Existe uma reunião pedagógica onde a partir do PPC, tem uma orientação da coordenação do curso que desenhou esse projeto e de acordo com o perfil do egresso, a gente consegue dimensionar o que a disciplina especificamente vai trabalhar com o aluno [...]*” e E7 acredita que “[...] o ideal seria discutir com todos os professores, pelo menos daquele semestre, às vezes a gente não consegue fazer isso, mas a gente tem reuniões pedagógicas semestrais onde discutimos um pouco o que cada disciplina está abordando naquele momento”.

Ainda nesta pergunta, em 60% das frequências das respostas, os professores disseram que elaboram plano de aula de suas disciplinas, ou seja, planejam cada aula antecipadamente, e criam um cronograma para seguirem. Além disso, em 40% das frequências das respostas, disseram que elaboram plano de ensino, onde colocam o planejamento de todo o semestre, incluindo metodologias que serão utilizadas e avaliações que serão realizadas, conforme E4 que afirma ser “[...] muito rígida com essas coisas, eu faço meu plano de ensino, faço meu plano de aula, enfim, eu planejo no início do semestre [...]”. Quanto a este planejamento, em 20% das frequências das respostas, os docentes relataram que fazem adequações conforme o perfil e o andamento da turma daquele semestre, como discorre E6 “[...] eu deixo para fechar esse conteúdo depois do primeiro contato com a turma [...]”.

No momento deste planejamento, a maioria dos professores ou 54% deles priorizam o conteúdo que será trabalhado no semestre e outros 27% priorizam referências bibliográficas atualizadas. E2 relata que “a questão dos conteúdos, é bem prioritário”. E4 diz que procura “priorizar o conteúdo que atenda a ementa da disciplina”. Já para E3 “a gente utiliza bibliografia indicada, mas tenta colocar atualidades” e para E7 “a gente tem que priorizar também essa questão do referencial bibliográfico”.

Segundo Masetto (2003, p. 141), "duas são as grandes preocupações dos professores do ensino superior quando vão planejar suas disciplinas: organizar o conteúdo que será trabalhado e o cronograma das aulas para garantir que todo o conteúdo seja cumprido". Isso pode ser verificado nas palavras de E1: *"primeiro eu verifico qual que é a disciplina, a partir dessa disciplina a carga horária dela, pra depois verificar a questão dos conteúdos que serão ministrados em sala de aula [...]"*.

Nenhum deles respondeu que planejam a disciplina em função de objetivos educacionais a serem alcançados, pelo contrário, a maioria planeja em razão apenas dos conteúdos a serem transmitidos.

Quando indagados se apresentam ou escrevem os objetivos e o roteiro das aulas, foi possível observar que 40% dos professores apresentam ou escrevem os objetivos de suas aulas, bem como 70% deles apresentam o roteiro no início das mesmas, conforme observado em E5 *"coloco no quadro o objetivo da aula, as etapas da aula, eu coloco tudo que vai acontecer na seqüência"*. Isto mostra que um bom número de professores apresenta habilidades relacionadas com a organização do contexto da aula. Significa dizer que os professores deixam claro para seus alunos o objetivo do estudo que irão realizar. Partem do propósito de que é preciso que os alunos estejam conscientes do objeto de sua própria aprendizagem e que estarão mais motivados se compreenderem porque o fazem. Segundo Cunha (2008, p. 139), "os professores acreditam que tal procedimento auxilia o aluno a ter uma visão sincrética da aula e favorece a compreensão lógica do conteúdo". Tal atitude colabora ainda para que os alunos possam aprofundar determinados assuntos que lhes interessam mais. Neste caso, cabe também ao professor contribuir com isso indicando bibliografia atualizada sobre o assunto.

Ainda neste bloco temático, todos os professores disseram que estabelecem relações do conteúdo com outras áreas do saber. E7 diz que *"[...] relaciono com outras áreas, com a realidade, com a prática com que a gente vive no mercado, porque eu percebo nitidamente que é uma forma que o aluno tem de visualizar a teoria, que às vezes não é tão simples, escrita e falada, mas essa comparação com a realidade torna muito mais simples para eles, tanto é que às vezes você está falando de um assunto e eles pedem para traduzir em forma de exemplo real, ou de comparação com alguma outra coisa"*. É claro, neste caso, o esforço do professor, no seu discurso, de tornar compreensível o conhecimento que põe em disponibilidade para o aluno. Isto pode ser observado pela intenção destes professores em clarear conceitos, de fazer analogias, de estabelecer relação entre causa e efeito e vincular a teoria com a prática. E8 relata que *"[...] utilizo sempre exemplos, pois você necessariamente não fala a linguagem de todos"*. Utilizar exemplos para elucidar assuntos é uma das principais estratégias dos professores para a compreensão dos conceitos. Ainda mais se tais exemplos são familiares ou próximos aos alunos, o êxito no entendimento tende a ser maior.

Observou-se, contudo, que os discursos dos professores mostram claramente que apesar deles não terem formação educacional, eles obedecem uma regra de planejamento, que já é ancorado em princípios de leis pedagógicas. O que confere de forma factual a natureza técnica do curso de turismo.

Quando perguntados que tipo de metodologia utiliza em sala de aula, todos responderam que trabalham de forma expositiva, variando apenas quanto ao momento de realização ou desenvolvimento do ensino, pois de uma forma geral há diferenciação na parte introdutória da aula, pois alguns partem para a apresentação do novo assunto, conforme E2 *"[...] eu já vou explicando, quem tem dúvida já pergunta"*, outros recordam a matéria da aula anterior, conforme E3 *"eu gosto inicialmente de fazer um resumo da aula anterior"*, outros começam sua aula arrumando o espaço físico da sala, conforme E10 *"[...] a primeira coisa é não deixar nunca as carteiras certinhas, eu normalmente faço rodas ou pequenos grupos"* e outros levantam questões e posteriormente discussões.

Com isso, pode-se perceber que o ritual escolar está praticamente organizado em cima da fala do professor, conforme E4 *"[...] de uma forma geral eu sempre trabalho com aula expositiva"*. É o professor a principal fonte de informação sistematizada. A grande inspiração dos docentes é a sua própria prática escolar e ele tende a repetir comportamentos que considerou positivos em seus ex-professores, conforme

E6 "[...] não basta só conhecimento prático ou conhecimento mercadológico, precisa de uma base pedagógica que eu fui aprendendo com outros professores, não aprendi tanto como eu disse, com meu mestrado, mas eu aprendi de formas mais práticas e isso eu acho muito necessário". O que se percebe nas falas é uma necessidade dos professores de "estar em ação", ou seja, ocupar espaço com a palavra na sala de aula.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2008), estes comportamentos dos professores entrevistados marcam a prática docente institucional num enfoque tradicional onde a finalidade é a de transmitir os conhecimentos diretamente vinculados às habilidades para fazer coisas ou objetos e aos modos, usos, costumes, crenças e hábitos, reproduzindo-os e, portanto, conservando os modos de pensar e agir tradicionalmente consagrados e socialmente valorizados.

Nessa perspectiva, a formação deste professor se dá na prática, à semelhança do aprendiz, que aprende com o mestre, ou seja, aprende a fazer fazendo, conforme já observado.

Ainda de acordo com as entrevistas concedidas, os professores, de um modo geral, assumem a coordenação do trabalho docente, demonstram interesse pela participação do aluno e tendem a uma postura antiautoritária, conforme observado com E3 "[...] a gente tem que debater, colocar os assuntos para debater" e para E6 "[...] eu incentivo muito a discussão para poder instigar os alunos a irem além daquilo que está escrito". Já para E7 "[...] eu não utilizo só da explanação, eu utilizo também seminários, porque eu percebo no aluno que quando ele tem que ler, quando ele tem que falar, quando ele tem que raciocinar, ele consegue internalizar melhor aquilo que ele está lendo, então as minhas aulas geralmente não são só explanadas, mas é sempre uma introdução e aí a gente acaba também entrando nessa parte onde eles são participantes dessa aula". Para Nérici *apud* Haydt (2006, p. 154) este tipo de aula expositiva pode ser entendida como "exposição aberta ou dialogada, onde o professor desencadeia a participação da classe, podendo haver, assim, contestação e discussão". É neste sentido que hoje se entende o método expositivo nos domínios da educação.

Porém, é importante relatar que muitas vezes os estudantes podem ter expectativas com relação ao professor que deve falar e o aluno deve intervir quando acha necessário. Essa condição de ouvinte pode ser confortável ao aluno, especialmente se o professor possui habilidade para não tornar a aula maçante. Esse comportamento pode ainda confirmar que o ritual escolar ainda se dê em cima de aula expositiva. Apesar de já existirem professores que se preocupam em envolver e fazer com que o aluno participe da construção do conhecimento na aula, o foco na aula expositiva não muda.

Segundo Veiga (1992), vale destacar que a aula expositiva é empregada pelo professor para introduzir, para sintetizar, esclarecer conceitos, retomar aspectos significativos, concluir um assunto, mas sempre de forma integrada com outros procedimentos. Isso pode ser observado nos relatos onde os professores, 70% deles, disseram que desenvolvem trabalhos em grupos, seminários, exercícios, além de visitas técnicas como forma de complementar a aula expositiva. Para E1 "eu também faço muitos trabalhos em sala de aula, trabalhos em grupo", já para E9 "[...] finalizo a aula com exercícios" e para E10 "[...] depois da parte teórica vamos para os exercícios [...]" e finalmente para E6 "[...] eu tento complementar as aulas com saídas, daí os recursos de viagens, visitas técnicas [...]". O ensino do turismo realizado apenas por meio da exposição oral, leitura e discussão de textos privilegia o aspecto teórico em detrimento do aspecto prático da disciplina. Neste sentido, os alunos não entram em contato com as comunidades, empresas públicas e privadas do turismo. Por isso, a necessidade de se aproximar ao campo de trabalho, seja através de visitas técnicas, viagens técnicas ou mesmo trabalhos de campo.

Além disso, todos os professores questionados disseram aplicar provas escritas aos alunos, porém 80% deles disseram que tal atitude trata-se de uma exigência da instituição onde trabalham, conforme observado por E1 "[...]você tem que realmente aplicar uma prova", para E3 "[...] existe a avaliação oficial da instituição que é sempre exigida, obrigatória" e para E5 "[...] faço a prova propriamente dita que a instituição não abre mão". Porém, é importante ressaltar que a prova bimestral em instituições

particulares pode ter como fim uma punição, pois é uma das formas que a instituição encontra de cobrar o aluno devedor, não o deixando realizar as provas. É neste momento que estes acadêmicos devem procurar a direção da instituição e negociar tal situação. Mesmo assim, este procedimento usual nestas instituições não é uma ação legal, conforme relatado na Lei 9.870 de 23 de Novembro de 1999[ii].

É importante ressaltar que as provas são alternativas que podem integrar a avaliação do aluno, desde que sejam cuidadosamente elaboradas e seus resultados não se transformem em juízo final do aluno, mas se somem aos resultados de outros instrumentos para indicar os ganhos e as falhas em relação aos objetivos pretendidos. Já para E2 a prova ainda tem peso maior na somatória das notas no final do bimestre, conforme explica *"[...] avalio ainda pelo método antigo que é a prova. O peso maior ainda é da prova, é a que eu mais utilizo"*. Porém, para a maioria dos professores a avaliação precisa ser continuada e de diferentes formas, conforme E3 que acredita que *"a avaliação tem que ser diária"* e para E4 *"[...] eu não vejo a avaliação como um momento único. Eu acho que é uma somatória de toda a produção que houve naquele bimestre"*.

Dos professores entrevistados, 80% deles disseram que preferem avaliar através de trabalhos em sala e extra-classe (pesquisas) com apresentação dos resultados através de seminários, conforme E4 *"eu acho que no turismo o que funciona mais é o trabalho de pesquisa, com a apresentação em seminário"* e para E8 *"gosto muito de seminários porque provoca neles a pesquisa. Nós precisamos aprender a falar em público, eu corrijo desde postura, como falar em público, tudo. Quando eu avalio, eu avalio o todo, e eu procuro ensinar o todo"*. Neste caso, fica clara a importância de desenvolver atividades e instrumentos variados, em momentos diferentes e em situações diferentes. Levar em conta que os ritmos variam e que nem todos vão atingir o mesmo grau de competência no mesmo intervalo de tempo.

Dentre os instrumentos de avaliação citados, a prova e os seminários são os mais utilizados pelos professores.

Ainda nesta questão, em 30% das frequências das respostas, os professores disseram que também avaliam o interesse e a participação do aluno não ficando restritos aos demais instrumentos utilizados, conforme observado por E6 *"[...] eu costumo também avaliar o grau de interesse e de participação em projetos que a própria disciplina possa oferecer, e aí todo esse contexto"* e para E7 *"[...] então vou avaliando pela participação, pela presença, pelo interesse, pela participação em outras atividades que a gente desenvolve, então ela vai acontecendo em vários momentos, e não só em uma prova final, uma avaliação bimestral"*. Este tipo de avaliação pode ser chamada de observação, e é uma das técnicas de que o professor dispõe para melhor conhecer o comportamento de seus alunos, identificando suas dificuldades e avaliando seu desempenho nas várias atividades realizadas e seu progresso na aprendizagem. A observação permite apreciar objetivos educacionais que não podem ser avaliados com a mesma eficiência por outras técnicas.

Mais uma vez, podemos reforçar a idéia de os professores funcionarem em uma lógica tecnicamente correta do ponto de vista didático e pedagógico, pois ao avaliar eles prestam atenção de quem são os seus alunos e, como podem os ajudar a construir o conceito do respeito mútuo e da solidariedade.

3. Considerações

A idéia inicial deste trabalho surgiu pela preocupação com a atuação dos professores turismólogos no ensino superior. Acreditava-se que por não terem uma formação voltada para a docência, passavam por muitas dificuldades envolvendo desde sua prática até a problemas de aprendizagem dos seus alunos.

Desta forma, para o presente artigo, partiu-se dos seguintes objetivos: 1) Identificar as práticas docentes desenvolvidas pelos professores turismólogos no curso; 2) Descrever os conhecimentos pedagógicos compartilhados pelos professores considerando a análise sobre as próprias práticas.

Foi possível reconhecer que:

- Todos os professores planejam sozinhos suas disciplinas, priorizam o conteúdo no momento deste planejamento, utilizam diversas fontes para a pesquisa deste conteúdo e registram esse planejamento por completo;
- Além disso, a maioria apresenta ou escreve os objetivos e o roteiro das aulas para os alunos;
- Apesar de se preocuparem com questões mais burocráticas do ensino, como entregar o plano de ensino no começo do semestre e deixá-lo aberto para opiniões dos acadêmicos, estes professores não buscam leituras sobre a educação como forma de aprimorar sua atuação docente;
- Ao mesmo tempo em que a grande maioria deles se preocupam com questões éticas, ambientais, sociais, políticas e econômicas em suas aulas, também procuram estabelecer relações do conteúdo com outras áreas do saber;
- Além disso, o foco das aulas ainda é o professor, este é a principal fonte de informação. As aulas são expositivas e a formação destes professores se dá na prática, aprende a fazer fazendo;
- A avaliação ainda é tradicional, com "prova escrita", porém para a maioria deles essa forma não é a mais adequada, por isso preferem avaliar continuamente e de diferentes formas. Os trabalhos em sala e extra-classe, bem como os seminários são os instrumentos mais utilizados;
- Todos se consideram acessíveis aos alunos e consideram a afetividade importante no processo de ensino-aprendizagem; Também são extremamente realizados com a docência;
- Poucos possuem uma formação pedagógica aprofundada, porém a maioria deles está satisfeito com o seu desempenho em sala de aula.

Enfim, os sujeitos da pesquisa manifestaram inúmeras habilidades de ensino. Elas podem ser reunidas em cinco grupos: organização do contexto da aula, incentivo à participação do aluno, trato da matéria de ensino, variação de estímulo e uso da linguagem.

Desta forma, pode-se identificar que há um esforço de coerência entre o que o professor faz e o que ele pensa e que seu fazer é muito intuitivo. Por isso, nem sempre estabelece relações claras entre a prática e os pressupostos teóricos que a embasam. A prática tende a repetir a prática.

Isto é um reflexo direto da sua formação inicial (bacharelado em turismo) e talvez também da continuada. Pois apesar de possuírem especialização e mesmo mestrado não foram suficientes para suprir a carência de bases pedagógicas destes professores, pois ainda não se tem consciência de que a aprendizagem dos alunos é o objetivo central dos cursos de graduação e que o trabalho do docente deve privilegiar não apenas o processo de ensino, mas o processo de ensino-aprendizagem, em que a ênfase esteja presente na aprendizagem dos alunos e não na transmissão de conhecimentos por parte dos professores.

Importante ressaltar que a docência no ensino superior exige não apenas domínio de conhecimentos a serem transmitidos por um professor como também um profissionalismo semelhante àquele exigido para o exercício de qualquer profissão. A docência nas universidades e faculdades isoladas precisa ser encarada de forma profissional, e não amadoristicamente.

Enfim, ensinar consiste em uma série de habilidades básicas que podem ser adquiridas, melhoradas e ampliadas por meio de um processo consistente de formação. Mas como desenvolver essa formação pedagógica

A própria pós-graduação deveria propiciar essa formação pedagógica aos mestrandos e doutorandos através de disciplinas optativas de metodologia do ensino superior; oferecer uma disciplina optativa baseada num programa de educação, mas aberta a mestrandos e doutorandos de vários programas, o que permitiria um grupo heterogêneo e muito rico de experiências para os estudos e análise de práticas pedagógicas, inclusive em áreas diferentes; organizar seminários, *workshops* ou encontros sobre novas experiências pedagógicas realizadas no ensino superior; incentivar pesquisas sobre o ensino superior em diversas áreas.

Masetto (2003) complementa ainda dizendo que além da pós-graduação, as próprias instituições de ensino

superior, interessadas em projetos de valorização de seu docente e de formação pedagógica que tragam uma melhoria de qualidade para seus cursos de graduação, também poderiam tomar algumas iniciativas como criar um programa permanente de formação pedagógica para seus professores. Iniciando, por exemplo, com um curso de sensibilização.

O importante é sempre contar com o conhecimento e apoio dos dirigentes da instituição para que possam realizar mudanças nas aulas e nas atividades docentes.

4. Referências

CUNHA, Maria Isabel da. **O Bom Professor e sua Prática**. 20 ed. Campinas/SP: Papyrus, 2008.

DARTIGUES, André. **O que é fenomenologia** Tradução: Maria José J. G. de Almeida. 8 ed.

HAYDT, Regina Cazaux. **Curso de Didática Geral**. 8 ed. São Paulo: Ática, 2006.

HORTA, José Silvério Baía. **O Hino, O Sermão e a Ordem do Dia**; regime autoritário e a educação no Brasil. Rio de Janeiro: Ed. UFRJ, 1994.

LIBNEO, José Carlos. **Didática**. São Paulo: Cortez, 1992.

MASETTO, Marcos Tarciso. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

NÓVOA, António. **Profissão Professor**. 2 ed. Porto/Portugal: Porto Editora, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **Saberes Pedagógicos e Atividade Docente**. 7 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

_____; ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. **Docência no Ensino Superior**. 3 ed. São Paulo: Cortez, 2008.

SACRISTÁN, J. Gimeno; **Poderes Instáveis em Educação**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

TARDIF, Maurice. **Saberes Docentes e Formação Profissional**. 9 ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2008.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro. **A Prática Pedagógica do Professor de Didática**. 2 ed. Campinas/SP: Papyrus, 1992.

ZABALZA, Miguel A. **O Ensino Universitário: seu cenário e seus protagonistas**. Trad. Ernani Roda. Porto Alegre: Artmed, 2004.

[i] Bacharel em Turismo pela Faculdades Integradas Cândido Rondon – UNIRONDON. Mestre em Educação pela Universidade Federal de Sergipe. Docente do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Mato Grosso – Campus Cuiabá. anapaulabistaffa@gmail.com

[ii] Art. 6º: são proibidas a suspensão de provas escolares, a retenção de documentos escolares ou a aplicação de quaisquer outras penalidades pedagógicas por motivo de inadimplemento, sujeitando-se o contratante, no que couber, às sanções legais e administrativas, compatíveis com o Código de Defesa do Consumidor, e com os arts. 177 e 1.092 do Código Civil Brasileiro, caso a inadimplência perdure por mais de noventa dias.