

## **Do contexto do ensino acadêmico e da realidade turística ao contexto do hipertexto no turismo<sup>1</sup>**

*Marcia Maria Cappellano dos Santos<sup>2</sup>  
Luís Antonio Rizzon<sup>3</sup>*

**Resumo:** As reflexões constantes do presente texto voltam-se para o ensino acadêmico na área do Turismo, focalizando as implicações das concepções de ensino e das epistemologias que as alicerçam sobre escolhas e adoção de atividades pedagógicas. Elas focalizam igualmente o equacionamento que se estabelece entre a complexidade do atual contexto mundial – e nele, o da realidade turística – e a pertinência, para lidar com esse contexto, de priorizar uma prática acadêmica centrada numa pedagogia de sociointeração, propiciando (re)construções permanentes, pelos alunos (e também pelos professores) do conhecimento acessado e das relações deste com a realidade com a qual o turismólogo tenderá a se defrontar. Nesse quadro, lidar também com o hipertexto (como uma nova organização do espaço das funções cognitivas associada ao jogo de uma estrutura indefinidamente recursiva de sentido) e, portanto, lidar com fontes multidocumentais de informação, passa a constituir-se em um objeto de aprendizagem a ser levado às propostas curriculares dos projetos dos cursos superiores em Turismo, de modo a que se insira o desenvolvimento dessa competência na formação e atuação do turismólogo gestor, pesquisador ou formador.

**Palavras-chave:** Concepção de ensino e prática pedagógica; pedagogia da interação e formação de turismólogos; percurso em hipertextos como competência acadêmica e profissional.

### **Introdução**

Muitos são os estudiosos dos processos de ensinar e aprender e, principalmente, da natureza das relações entre esses dois processos, que têm demonstrado que as concepções do professor a respeito daqueles são determinantes da sua prática pedagógica, desde o respectivo planejamento até a avaliação. E, em sendo o ensino formal um empreendimento social e, portanto, inserido no quadro dinâmico de princípios, teorias, normas e práticas de diferentes

---

<sup>1</sup> Trabalho apresentado ao DEP - DIVISÃO CIENTÍFICA - Ensino, pesquisa e informação em Turismo e Hospitalidade / Ensino superior em Turismo e Hospitalidade - ANPTUR 2008.

<sup>2</sup> Universidade de Caxias do Sul. E-mail: mcsantos@ucs.br

<sup>3</sup> Universidade de Caxias do Sul. E-mail: larizzon@ucs.br

contextos sociotemporais, tais concepções revelam-se igualmente dinâmicas, assim como as práticas pedagógicas a elas correspondentes.

O ensino acadêmico, porque voltado para a formação profissional<sup>1</sup>, insere ainda especificamente em seus referenciais as concepções que regem as diferentes profissões, desde as bases teóricas e tecnologias que lhes dão sustentação, até as injunções próprias do mundo do trabalho. Assim sendo, ao trazermos à análise o contexto do ensino acadêmico – e nele, o contexto do ensino do turismo –, é necessário que o vejamos nas relações com a também mutante realidade turística com a qual interagem direta ou indiretamente os profissionais da área. Antes de focalizarmos, porém, o percurso proposto no título do trabalho, entendemos ser pertinente pontuar alguns supostos a partir dos quais construiremos nossas reflexões:

- ✎ O processo de ensinar próprio às instituições escolares é aquele marcado por intencionalidade, sendo esta traduzida por “produzir aprendizagem”. Disso decorre a idéia da ininteligibilidade do conceito de ensino sem a referência ao conceito de aprendizagem.
- ✎ A intencionalidade de produzir aprendizagem implica uma ação planejada, diversamente do que ocorre no ensino informal. Por conseguinte, sendo a intencionalidade – e, conseqüentemente, e o planejamento – alicerces para o processo de ensinar que se realiza no âmbito das instituições de educação, este passa a implicar a profissionalização de quem o conduz (o professor) e o estabelecimento de relações profissionais entre o professor e o aprendiz.
- ✎ Se as intencionalidades correspondem certas condições observáveis, também ao “produzir aprendizagens” corresponderão certas condições, as quais, historicamente, não se configuraram como um modelo único, por força de diferentes concepções de aprendizagem, as quais, ciclicamente, repercutiram nas concepções de ensino.
- ✎ Como afirma Pozo (apud RIZZON, 1998) nenhum professor pode afirmar que ensinou, mas o aluno não aprendeu, o que equivale a dizer que ensinar define-se por obter aprendizagem do aluno e não pela intenção (ou objetivo) do professor ou pelo que este faz em sala de aula.

A partir dessas considerações, cabe de imediato perguntar: Que concepções de ensino e de aprendizagem estão sendo ou poderiam ser priorizadas na formação acadêmica, logo, em cursos de formação de turismólogos? Que saberes seriam esperados para os

formadores e estudantes? Que contexto turístico e que relações com ele estariam sendo ou poderiam ser prioritariamente contemplados nas atividades pedagógicas? Passaremos então a focalizar sucintamente o conjunto dessas questões.

### 1. Priorização de concepções de ensino e aprendizagem

A literatura pedagógica vem incidindo reiteradamente sobre o fato de estarmos atualmente diante de um paradigma emergente no domínio das aprendizagens, o qual encerra uma ruptura com aquele que vem tradicionalmente marcando as práticas educativas. De forma sintética, Fernandes (2005) descreve o novo quadro contextual, ressaltando que esse paradigma congrega, entre outros, os trabalhos da investigação de cognitivistas e socioconstrutivistas. Afirma o autor:

*As aprendizagens significativas, as chamadas aprendizagens com compreensão ou aprendizagens profundas, são reflexivas, construídas activamente pelos alunos e auto-reguladas. Por isso, os alunos não são encarados como meros receptores que se limitam a gravar informação, mas antes, como sujeitos activos na construção de suas estruturas de conhecimento. Conhecer alguma coisa significa ter de a interpretar e ter de a relacionar com outros conhecimentos já adquiridos. Além disso, hoje reconhece-se que não basta saber como desempenhar uma dada tarefa; é preciso saber quando a desempenhar e como adaptar esse desempenho a novas situações. (...) Ou seja, as aprendizagens, apesar de exigirem trabalho individual de interiorização, não podem ser compreendidas sem ter em conta o seu contexto social e o conteúdo social (p.26).*

Claro está que o paradigma referido contrapõe-se àquele outorgado pela tradição acadêmica, centrado no conhecimento-produto histórico, o qual cabe ao professor ensinar transmitindo e, ao aluno, aprender gravando. Nesse percurso histórico que chega a nossos dias, tal paradigma, expresso na relação “saber e formação” ou “conhecimento e educação”, respalda, no processo pedagógico, a intencionalidade de produzir aprendizagem, e esta entendida como “gravar” os saberes transmitidos. Não se fazem questionamentos sobre os processos de transformação desse conhecimento “retido” em instrumento de intervenção no meio social; tampouco se direciona o ensino para os processos sociocognitivos com os quais o aprendiz “atuaria” sobre o conhecimento. O procedimento relacional entre professor e aluno, como não poderia deixar de ser, assenta-se então no “falar sobre”. E assim o foi desde as *lectio* e *as quaestiones* da tradição medieval; assim o foi desde a pedagogia jesuítica.

Tem-se de aqui ter presente a longa tradição ocidental em que os saberes fundamentados em exigências de racionalidade possuíam, de acordo com Tardif (2002 p.43), uma dimensão formadora decorrente de sua natureza intrínseca.

*A apropriação e a posse do saber garantiam sua virtude pedagógica e sua "ensinabilidade". (...) Filosofias e doutrina cristã, [e a ciência positiva] equivaliam a saberes-mestres cujo conhecimento garantia o valor pedagógico do mestre e a legitimidade de seu ensino e de seus métodos como um todo.*

Ora, no século XX, a cultura erudita (ciências e técnicas), ainda conforme o autor, assume foro de força produtiva integrada à economia. Assim, desprovida de sua dimensão formadora intrínseca, ganha relevo, ainda mais, a atividade de transmissão, para a qual são desenvolvidos procedimentos e artefatos técnicos, estes últimos diversificando-se e sofisticando-se acentuadamente com o desenvolvimento das tecnologias midiáticas e informatizadas. “Os mestres assistem a uma mudança na natureza de sua maestria: ela se desloca dos saberes para os procedimentos de transmissão dos saberes” (TARDIF, 2002, P.44). Nesse contexto, a proeminência do papel do professor na relação com o aprendiz não significa a perda da intencionalidade primeira do ensino, a de produzir aprendizagem; antes, falar sobre os conhecimentos, apoiando-se em recursos pedagógicos diversos, torna-se papel fundamental para propiciar o acesso aos conhecimentos que poderiam – e deveriam – ser gravados pelos alunos, os quais estariam sendo “bem formados”, ou aos quais se permitia deter uma nova forma de “força produtiva”. Como se pode constatar, do ponto de vista epistemológico, fica reforçada uma relação empirista do sujeito com o objeto, este apresentado e apresentando-se ao sujeito como verdade validada pela ciência. Pensamos, porém, ser importante aqui assinalar que não se pode confundir o discurso da pedagogia da transmissão com uma forma de discurso esquisofrênico, dissociado da realidade, ou do contexto e dos fins da educação, bem como da intencionalidade do ensino, portanto, da aprendizagem do aluno. A inserção no mundo dos saberes pelos aprendizes, conforme a cultura tradicional, consiste em integrar-se ao ciclo dos detentores (pesquisadores e professores) das verdades científicas, válidas em si, demonstrando, também eles, deterem o discurso da ciência (transmitido pelo professor).

Retomando a referência anterior ao atual paradigma pedagógico emergente, apoiado particularmente nas ciências cognitivistas e socioconstrutivistas, tem-se que o ensino se instaura num novo contexto. Passam a ganhar relevância, como sabemos, os processos que configuram a ação do aluno na apropriação do conhecimento, na perspectiva de uma permanente reconstrução de significados estabelecidos inter-relacionalmente. Nessa mudança de cunho pedagógico, estão presentes transformações correlativas no sujeito e no objeto. Segundo Becker (1993, p.334), tal mudança reflete um paradigma epistemológico

interacionista, que “explica o trabalho de ação por progressivas reconstruções com avanços, ou trabalho de ação como abstração reflexionante, ou ainda o trabalho da ação como experiência lógico-matemática”. Anastasiou (2004, p.15), cunhou de “ensinagem” essa prática social desenvolvida entre professores e alunos, englobando de modo indissociável as ações de ensinar e aprender, “em um processo contratual, de parceria deliberada e consciente, para o enfrentamento na construção do conhecimento escolar, decorrente de ações efetivadas na sala de aula e fora dela”.

Do ponto de vista comportamental<sup>ii</sup>, poder-se-ia dizer que o processo de ensinar não mais se desencadeia a partir dos conhecimentos institucionalizados como conteúdos programáticos, mas a partir da busca de informações e de decisões que objetivam caracterizar a realidade com que o aluno poderá lidar quando “formado” e daquilo que o aluno necessitaria estar capacitado a fazer para poder autônoma e criativamente lidar com essa realidade. Em outras palavras, trata-se de mapear competências – no sentido que lhes atribui Perrenoud<sup>iii</sup> – que seria importante desenvolver para lidar com a realidade. Essa mudança de perspectiva, centrando a intencionalidade do ensino na relação do aluno com a realidade, ambos permanentemente “reconstrutores e reconstruídos”, traz como decorrência uma interação forte e contínua do professor com o aprendiz antes, durante e após as atividades de ensino, assim como o papel fundamental que nela passam a desempenhar as atividades de planejamento e de avaliação. O professor “se torna um engenheiro da educação, um administrador de contingências com a responsabilidade de servir a grande maioria”, acrescenta Keller (1983, p.145).

Considerando então que ensinar e aprender são relações (ensinar é a relação entre as ações do professor e a aprendizagem do aluno, e aprender é a nova relação entre o sujeito e seu ambiente, sua realidade), a interação entre os dois processos (de ensinar e de aprender) se caracteriza como uma relação entre duas relações (ou processos). O ensino passa a ser uma relação definida por construção de condições e solicitação de condutas perante essas condições e por orientações sobre a adequação das interações que os alunos estabelecem com seu meio. Nessa concepção, “aprender” significa estabelecer uma nova relação com o ambiente (realidade, situação) por meio de ações que constroem um novo ambiente a partir do que existia antes delas. Diante da importância que assume a mediação do professor, vale ressaltar que, também aqui, os procedimentos e recursos didático-pedagógicos mantêm papel relevante para a consecução dos objetivos de interesse.



## **2. Contexto mundial e realidade turística**

Se, nessa outra proposta pedagógica, o enfoque dos processos de ensinar e aprender recai sobre a construção de novas relações do aprendiz com a realidade com a qual e sobre a qual ele age e agirá a partir de sua ação sobre e com o conhecimento a que tiver acesso, a (re)caracterização permanente dessa realidade torna-se elemento fundamental no processo pedagógico. É nesse sentido que nos encaminhamos agora às últimas décadas do século XX, nas quais emerge, como contexto amplo do ensino, a globalização, com todas suas características e conseqüências de diferentes ordens, dentre as quais, aquelas que recaíram sobre o mundo do trabalho e suas relações, como também sobre a profissionalização, a formação e a atuação profissionais. Não sendo este, momento de aprofundar o exame desse contexto, queremos apenas abordar, ainda que periféricamente, a idéia de complexidade – na perspectiva em que a abordou Morin (1977, 2002, 2002a) –, a qual emerge nessa nova realidade, de certa forma, sintetizando as transformações ocorridas e, ao mesmo tempo, a elas estando subjacentes.

O desenvolvimento incontido das tecnologias da inteligência, o conhecimento por simulação “ainda não inventariado pelos epistemologistas” (LÉVY, 1993, p.7); as linguagens virtuais; a cultura das redes (abrangendo as de comunicação, de indivíduos, empresas, organizações) e da estratégia-rede (MARCON & MOINET, 2001); a desterritorialização; o desmoronamento da crença no determinismo universal – dogma da ciência no século XIX – que levou à convicção da impossibilidade da previsão e predição das explicações mecânicas do universo e, por decorrência, à imperiosidade de aprender a lidar com a incerteza<sup>iv</sup>; esses são apenas alguns dos aspectos caracterizadores do mundo contemporâneo, mas que revelam a complexidade da realidade que o nosso conhecimento tem se mostrado incapaz de perceber.

No desafio cognitivo de abordar tal complexidade, Morin (2002, 2002b) propõe alguns operadores (ou princípios): o sistêmico ou organizacional (o todo é mais que a soma das partes); do circuito retroativo ou dos processos auto-reguladores (a causa age sobre o efeito, o efeito age sobre a causa); do circuito recursivo (o produto é produtor, o efeito é ao mesmo tempo uma causa); o holográfico (a parte está dentro do todo, e o todo está no interior das partes – paradoxo das organizações complexas); o da autonomia/dependência (ou da auto-ecoorganização: a autonomia é dependente da retirada de energia, informação e organização do meio ambiente); o dialógico (a compreensão de fenômenos complexos requer

a junção de noções antagônicas e ao mesmo tempo complementares); e o da reintrodução do conhecimento em todo conhecimento (todo conhecimento, desde a percepção até a teoria científica, é uma reconstrução/tradução feita por uma mente/cérebro, em uma cultura e épocas determinadas).

### **3. A profissionalização e a formação profissional do turismólogo face à realidade turística**

Ora, a educação tradicionalmente tendeu a fragmentar, separar, isolar, em vez de buscar “o tecido que junta o todo”, pelo não entendimento de que “conhecer é sempre poder rejuntar uma informação ao seu contexto e ao conjunto ao qual pertence (MORIN, 2002, p.11-12). Por outro lado, segundo ainda o autor, o pensamento complexo – não priorizado no ensino – é aquele que remete não só a uma ecologia da ação (ao lançarmos uma ação no mundo, esta entra num jogo de ações e interações no e do meio social no qual acontece), como também a uma ética da solidariedade pela união de conhecimentos separados, pela compreensão da realidade sistêmica, pela opção de conceber conjuntos em detrimento do local e do particular.

*Notre pensée doit investir l'impensé qui la commande et la contrôle. Nous nous servons de notre structure de pensée pour penser. Il faudra aussi nous servir de notre pensée pour repenser notre structure de pensée. Notre pensée doit revenir à sa source en une boucle interrogative et critique. Sinon, la structure morte continuera à sécréter des pensées pétrifiantes. (...) La pensée complexe se forge et se développe dans le mouvement même où un nouveau savoir sur l'organisation et une nouvelle organisation du savoir se nourrissent l'un de l'autre (MORIN, 1977, p.21 - 378)<sup>v</sup>.*

Como não poderia ser diferente, essa visão de complexidade estende-se à realidade turística e, por via de consequência, ao contexto do ensino de turismo, na medida em que o mundo exige a presença de novos profissionais advindos de processos de formação diferenciados, que possam contribuir efetivamente para o desenvolvimento de competências para lidar com o mundo das relações tecidas em rede, das teorias e práticas sistêmicas, da ecologia da ação, da ética da solidariedade, em suma, o mundo da complexidade. Pode-se dizer que essa nova profissionalização almejada – logo, a que se propõe para os turismólogos – ocorre num momento em que todas as profissões atravessam um período de crise. A esse respeito, é oportuno retomar as considerações de Tardif (2002, p. 251):

*A crise do profissionalismo é, em primeiro lugar, a crise da perícia profissional, ou seja, dos conhecimentos, estratégias e técnicas profissionais por meio dos quais certos profissionais (médicos, engenheiros, psicólogos, formadores,*

*etc.) procuram solucionar situações problemáticas concretas (...) Assimilada durante muito tempo ao exercício de uma racionalidade instrumental diretamente baseada no modelo das ciências aplicadas, uma racionalidade capaz de calcular e combinar eficazmente meios e fins, a perícia profissional está sendo cada vez mais percebida hoje em dia de acordo com uma racionalidade limitada, de uma racionalidade improvisada, na qual o processo reflexivo, a improvisação, a indeterminação, a criatividade, a intuição, o senso comum desempenham um grande papel, apoiando-se, ao mesmo tempo, em rotinas próprias a cada tradição profissional. O conhecimento profissional possui também dimensões éticas (valores, senso comum, saberes cotidianos, julgamento prático, interesses sociais, etc.) inerentes à prática profissional, especialmente quando esta se aplica a seres humanos.*

Não se torna então um pleonasmo vicioso dizer que a perícia profissional se constrói de forma permanente na busca de lidar profissionalmente com a incerteza, com a mudança, com o novo, procurando, refletida e criativamente, encontrar e concretizar relações solidárias entre saberes, fazeres e modos de ser. Por exemplo, aspectos como: taxas de crescimento econômico global; aumento da diferença entre países ricos e pobres; aumento da harmonização de moedas; avanços nas tecnologias de transportes; remoção de barreiras para viagens internacionais; desregulamentação de transportes e outros setores; conflito em países em desenvolvimento, entre identidade e modernidade; demanda de grupos definidos a partir da etnicidade, da religião e das estruturas sociais por reconhecimento de seus próprios direitos; crise da família tradicional; entre outros, sempre serão elementos de cenários projetados, sujeitos a análise de variáveis, em cujo imbricamento se imbricam a atividade turística e a rede dinâmica de conhecimentos (também dinâmicos) de diferentes áreas que viabiliza a reflexão sobre a atividade turística, bem como as decisões, as ações e os resultados conseqüentes.

Pensar hoje a perícia profissional do turismólogo é também ter presente sua inserção no quadro de construção de uma nova ética para o turismo, assentada no conceito de sustentabilidade e, conseqüentemente, no entendimento de que o turismo, nesse contexto, deve configurar-se como: “ecologicamente suportável em longo prazo; economicamente viável; ética e socialmente equitativo para as comunidades locais; e integrado ao ambiente natural, cultural e humano, assumindo assim contornos de ação estratégica para o desenvolvimento. (KÖCHE et alii, 2007, p.1)

A profissionalização do turismólogo pressupõe assim que, em sua formação, ele possa desenvolver competências/habilidades para lidar com essa nova e complexa realidade. Dessa forma, ratificando as considerações anteriores, torna-se necessário



*[...] transcender o âmbito de práticas educativas restritas ao treinamento de “habilidades turísticas”, a incursões conceituais não sistêmicas, logo, limitadas a determinadas áreas de conhecimento afetas a disciplinas curriculares, e, por conseguinte, a incursões conceituais desarticuladas entre si e em relação ao amplo contexto social, econômico e cultural de inserção da atividade turística. Longe ficou a idéia de campos de atuação profissional concebidos hipoteticamente como um mundo fabril que requer desempenhos “pré-moldados” para cujo treinamento se voltariam as atividades acadêmicas. (...) No momento em que se planeja e executa o ensino com foco naquilo que o aluno deve fazer (como aprender a identificar necessidades e demandas, a acessar conhecimentos, a refletir, a tomar decisões, a agir principalmente de modo proativo, colaborativo e responsável, entre outros comportamentos e atitudes) para atuar no ambiente ou nas situações que vai enfrentar enquanto profissional, parece que estaremos ajudando a ministrar ensino superior de qualidade e a preparar profissionais efetivamente aptos (RIZZON & SANTOS, 2007, p.7).*

É necessário, pois, no processo pedagógico, criar novas interfaces entre professor e aluno, entre o turismólogo e a “realidade hipertextual” do Turismo.

#### **4. O hipertexto no turismo**

O percurso analítico proposto no título deste artigo conduz ao que denominamos “realidade hipertextual” e à presença inequívoca do hipertexto nessa realidade e, por derivação, à sua transformação em objeto de estudo na formação do turismólogo. Muitas são as competências cujo desenvolvimento ótimo é sempre projetado no planejamento do ensino. Entre elas está a de empreender permanentemente o próprio processo de construção de competências. Isso supõe autonomia e outras competências mais específicas, dentre as quais assume particular importância saber acessar o conhecimento e atuar sobre ele de forma a ampliar e redimensionar os referenciais analíticos do próprio conhecimento e das relações deste com a realidade.

Na relação sociointeracional entre a (re)construção do conhecimento e a (re)construção da realidade, impõem-se rotineiramente ao estudante de turismo e ao profissional turismólogo abordagens multidocumentais, seja de textos impressos (verbais ou não), seja de textos em suporte eletrônico constituintes ou instituintes de redes textuais (hipertextos), fruto da organização do espaço das funções cognitivas associada ao jogo de uma estrutura indefinidamente recursiva de sentido. É sabido que as tecnologias computacionais possibilitaram novas formas de produzir, armazenar e disseminar as informações e vêm constituindo, segundo Lévy (1993), uma nova ecologia cognitiva. A interatividade e a interconectividade computacionais romperam limites de espaço e tempo, propiciaram novas formas de convivência, novas formas de escrita, novas formas de leitura, novas formas de

interação. Os hipertextos, as hiperlinks romperam com a tradicional linearidade do texto escrito, permitindo ao pensamento assumir uma plasticidade maior, realizar novos percursos, novas e intrincadas relações hierárquicas e em rede. Com esse novo meio ecológico, passou-se inclusive a interrogar a distinção antes bem marcada entre sujeito e objeto do conhecimento, na medida em que o pensamento encontra-se, ainda segundo Lévy (1993), moldado por dispositivos sociotécnicos materiais e coletivos.

Ora, se a própria natureza do fenômeno turístico – que se institui na urdidura de múltiplas áreas de conhecimento – por si só amplia o leque de abordagens multidocumentais passíveis de serem realizadas, o acesso às novas tecnologias, o acesso à Internet vieram potencializar a amplitude e a complexidade dessas abordagens, logo, a amplitude e a complexidade da construção de sentidos no percurso hipertextual e da construção de relações entre as informações, conhecimentos (re)construídos e a realidade turística.

Esse mesmo cenário no qual professor e aluno vêm-se submersos numa torrente incontida de informações e diante de múltiplas e diversas formas de acesso, passa assim a exigir que o espaço da educação formal abrigue novas relações de ensino-aprendizagem que permitam ao professor ajudar o aluno a fazer frente à carga cognitiva que isso acarreta, construindo referentes para mapear seus próprios percursos hipertextuais e para pensar ecológica, sistemática e criticamente – utilizando terminologia de Litto, referida por Guimarães & Dias (2003). Se a Academia tem de ser o fórum privilegiado da vigilância epistemológica, não podendo mais continuar a “autorizar-se” apenas pela pragmática da transmissão do conhecimento, é preciso favorecer a que o aluno aprenda a integrar e ressignificar informações. As pesquisas apontam que revisar informações, em momentos diferentes, em contextos reorganizados, para diferentes objetivos e tomando perspectivas conceituais diferentes é essencial para efetuar uma aquisição de conhecimentos aprofundados. Jean-François Rouet (2003), remetendo-se à Teoria da Flexibilidade Cognitiva, destaca que o fato de o indivíduo encontrar-se várias vezes exposto aos mesmos materiais de aprendizagem (textos, ilustrações, estudos de caso, problemas a resolver), segundo perspectivas diferentes, permite aos estudantes construir representações mais maleáveis, portanto, suscetíveis de serem utilizadas para resolver problemas variados. Nesse sentido, os hipertextos tornam-se ferramentas apropriadas para essas atividades, porque eles permitem precisamente reestruturar infinitamente a informação.

Isso posto, parece que pensar o ensino de Turismo remete à necessidade de inclusão de novos objetos de aprendizagem nas propostas pedagógicas dos cursos, dentre as quais lidar produtivamente com os hipertextos ao longo das atividades acadêmicas, para continuar a fazê-lo na atividade profissional, na qualidade de turismólogo gestor, pesquisador ou formador. Isso se mostra ainda mais relevante, quando se preconizam para o ensino formal uma nova epistemologia da aprendizagem e uma contribuição efetiva para a elevação dos níveis de leitura ou de compreensão.

### **Conclusão**

Para finalizar as reflexões, entendemos ainda ser oportuno retomar as palavras-chave que encimam as reflexões tecidas (concepção de ensino e prática pedagógica; pedagogia da interação e formação de turismólogos; percurso em hipertextos como competência acadêmica e profissional), as quais sinalizam para um aspecto considerado nodal neste texto: o fato de novas relações epistemológico-pedagógicas e teórico-pragmáticas articularem necessariamente novos processos de ensinar e aprender com os de profissionalização, formação e atuação dos turismólogos. Tais relações passam a requerer um novo olhar dos docentes de cursos de graduação em Turismo, no sentido de que se possa contar, cada vez mais, com turismólogos que realmente façam a diferença em suas intervenções profissionais.

Em decorrência disso, pensamos também ser importante chamar a atenção para o fato de que os formadores de turismólogos devem, eles mesmos, estar preparados para levar a efeito essa prática pedagógica de interação aqui descrita, donde decorre a pertinência, não só de que os mestrados acadêmicos – formadores de mestres – contemplem, em seus projetos pedagógicos, a formação para o ensino alimentada por linhas e projetos de pesquisa que a referenciem, como também de que, na avaliação dos programas de mestrado, seja inserida, nos critérios e parâmetros avaliativos, a implementação de atividades de formação docente e de produção de conhecimento científico afeto a esse campo específico de atuação profissional do turismólogo.

### **Referências bibliográficas**

ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos. Ensinar, aprender, aprender e processos de ensinagem. In: (Org.) ANASTASIOU, Léa das Graças Camargos & ALVES, Leonir Passate. *Processos de ensinagem na Universidade*. Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. 3. reimpressão. Joinville, SC: Univille, 2004.

BECKER, Fernando. *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993.

FERNANDES, Domingos. *Avaliação das aprendizagens: desafios às teorias, práticas e políticas*. Lisboa: Texto editores, 2005.

GUIMARÃES, Ângelo de Moura & DIAS, Reinildes. Ambientes de aprendizagem: reengenharia da sala de aula, In: (Org.) COSCARELLI, Carla Viana. *Novas tecnologias, novos textos, novas formas de pensar*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

KELLER, F.S. Adeus, Mestre! In: (Org.) KERERBAUY, R.R. *Psicologia*. São Paulo, Ática, 1983.

KÖCHE, José Carlos; RIZZON, Luís Antonio; SANTOS, Marcia Maria Cappellano dos; SCHNEIDER, Mônica. *O turismólogo pesquisador: agente de desenvolvimento do turismo na América Latina*. Texto aprovado para a apresentação no GT 03 - Turismo na América Latina: Pesquisa na Formação e Atuação do Turismólogo Gestor, Pesquisador e Formador, do V Seminário de Pesquisa em Turismo do MERCOSUL – Caxias do Sul/RS, 27 e 28 de junho de 2008.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. (Trad.) Carlos Irineu da Costa. Rio de Janeiro: 34 Literatura, 1993.

MARCON, Christian & MOINET, Nicolas. *Estratégia-rede: ensaio de estratégia*. Caxias do Sul, RS: Educs, 2001.

MORIN, Edgar. *La méthode*. Paris: Le Seuil, 1977 (Tome I – La Nature de la Nature).

\_\_\_\_\_. Complexidade e ética da solidariedade. In: *Ensaio de complexidade*. (Coord.) Gustavo de Castro. 3.ed. Porto Alegre: Sulina, 2002.

\_\_\_\_\_. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. (Trad.) Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. 5.ed. São Paulo: Cortez, 2002a.

\_\_\_\_\_. *A cabeça bem feita: repensar a reforma, reformar o pensamento*. (Trad.) Eloá Jacobina. 7. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2002 b.

PERRENOUD, Philippe. *Ensinar na urgência, decidir na incerteza*. 2.ed. (Trad.) Cláudia Schilling. Porto Alegre,RS: Artmed, 2001.

ROUET, Jean-François. *La compréhension des documents électroniques*. Versão de pré-publicação, 2003. Disponível em < [http://www.mshs.univ-poitiers.fr/laco/Pages\\_perso/Rouet/Textes/rouetv3.pdf](http://www.mshs.univ-poitiers.fr/laco/Pages_perso/Rouet/Textes/rouetv3.pdf) >. Acesso em 26 jun. 2008.

RIZZON, Luís Antonio & SANTOS, Marcia Maria Cappellano dos. A atuação profissional em Turismo no planejamento e na administração do ensino de nível superior. In: *IV Anptur, 2007, São Paulo. Anais IV Anptur 2007*. São Paulo: Ed. Aleph, 2007.

RIZZON, Luís Antonio. *Influência das características da observação e do registro de desempenho dos alunos nas dimensões profissionais da interação entre professor e alunos no processo de produção de aprendizagem*. Extrato da tese apresentada para obtenção do título de doutor. Salamanca: Facultad de Psicología, 1998.

TARDIF, Maurice. *Saberes docentes e formação profissional*. 2.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

---

<sup>i</sup> O conceito de formação profissional aqui referido compreende as formações geral, básica e técnica, esta, específica a uma área profissional e, conseqüentemente, a diferentes campos de atuação profissional.

<sup>ii</sup> Ensinar, concebido como relação entre professor e alunos, pode ser entendido como uma classe geral de comportamentos que pode ser melhor explicitada. Algumas classes (ainda gerais) de comportamentos contidas nessa grande classe geral “ensinar” também podem ser explicitadas: o professor ensina e se relaciona quando planeja, executa e avalia o ensino. Cada uma dessas classes de comportamentos (planejar, executar e avaliar) pode, por sua vez, ser desmembrada em classes menos gerais.

<sup>iii</sup> “[...] capacidade de um sujeito de mobilizar o todo ou parte de seus recursos cognitivos e afetivos para enfrentar uma família de situações complexas. Isso exige a conceituação precisa desses recursos, das relações que devem ser estabelecidas entre eles e da natureza do ‘saber mobilizar’. Pensar em termos de competência significa pensar a sinergia, a orquestração de recursos cognitivos e afetivos diversos para enfrentar um conjunto de situações que apresentam analogias de estrutura”. (Perrenoud, 2001, p.21).

<sup>iv</sup> “[...] o homem, confrontado de todos os lados às incertezas, é levado em nova aventura. É preciso aprender a enfrentar a incerteza, já que vivemos em uma época de mudanças, em que os valores são ambivalentes, em que tudo é ligado. É por isso que a educação do futuro deve se voltar para as incertezas ligadas ao conhecimento” (MORIN, 2002a, p.84)

<sup>v</sup> *Nosso pensamento deve voltar-se para o impensado que o comanda e o controla. Nós nos servimos de nossa estrutura de pensamento para pensar. Será necessário também nos servirmos de nosso pensamento para repensarmos nossa estrutura de pensamento. Nosso pensamento deve voltar à sua fonte, interrogativa e criticamente. Senão, a estrutura morta continuará a segregar pensamentos petrificantes. (...) O pensamento complexo se forja e se desenvolve no movimento, lá onde um novo saber sobre a organização e uma nova organização do saber alimentam-se um do outro.* (Tradução dos autores)