

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
Morgana Dias Johann

**A FORMAÇÃO DOS GUIAS DE TURISMO DO CÂMPUS
FLORIANÓPOLIS-CONTINENTE DO INSTITUTO FEDERAL DE
SANTA CATARINA: UMA ANÁLISE COM ENFOQUE
EDUCACIONAL CIÊNCIA-TECNOLOGIA-SOCIEDADE (CTS)**

Florianópolis
2018

Morgana Dias Johann

**A FORMAÇÃO DOS GUIAS DE TURISMO DO CÂMPUS
FLORIANÓPOLIS-CONTINENTE DO INSTITUTO FEDERAL DE
SANTA CATARINA: UMA ANÁLISE COM ENFOQUE
EDUCACIONAL CIÊNCIA-TECNOLOGIA-SOCIEDADE (CTS)**

Dissertação submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina para a obtenção do Grau de Mestre em Educação Científica e Tecnológica.

Orientador: Prof. Dr. Irlan von Linsingen.

Co-orientadora: Profa. Dra. Patrícia Montanari Giraldi.

Florianópolis
2018

Ficha de identificação da obra elaborada pela autora, através do Programa de Geração Automática da Biblioteca Universitária da UFSC.

Johann, Morgana Dias

A formação dos Guias de Turismo do Câmpus Florianópolis Continente do Instituto Federal de Santa Catarina : Uma análise com enfoque educacional Ciência-Tecnologia Sociedade (CTS) / Morgana Dias Johann ; orientador, Irlan von Linsingen, coorientadora, Patricia Montanari Giraldi, 2018.

192 p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal de Santa Catarina, , Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica, Florianópolis, 2018.

Inclui referências.

1. Educação Científica e Tecnológica. 2. guia de turismo. 3. formação profissional. 4. ciência-tecnologia-sociedade. 5. turismo. I. von Linsingen, Irlan . II. Montanari Giraldi, Patricia . III. Universidade Federal de Santa Catarina. Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica. IV. Título.

Morgana Dias Johann

**A FORMAÇÃO DOS GUIAS DE TURISMO DO CÂMPUS
FLORIANÓPOLIS-CONTINENTE DO INSTITUTO FEDERAL DE
SANTA CATARINA: UMA ANÁLISE COM ENFOQUE
EDUCACIONAL CIÊNCIA-TECNOLOGIA-SOCIEDADE (CTS)**

Esta Dissertação foi julgada adequada para obtenção do Título de “Mestre”, e aprovada em sua forma final pelo Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina.

Florianópolis, 16 de março de 2018.

Prof. Dr. José Francisco Custódio Filho
Coordenador do Curso

Banca Examinadora:

Prof. Dr. Irlan von Linsingen (orientador)
Centro Tecnológico/UFSC

Profa. Dra. Patricia Montanari Giraldi (co-orientadora)
Centro de Ciências da Educação/UFSC

Prof. Dr. Thiago Allis (examinador)
Escola de Artes, Ciências e Humanidades/USP

Profa. Dra. Mariana Brasil Ramos (examinadora)
Centro de Ciências da Educação/UFSC

Profa. Dra. Suzani Cassiani (suplente)
Centro de Ciências da Educação/UFSC

Dedico este trabalho aos Guias de Turismo que realizaram sua formação no IFSC e àqueles sujeitos que trabalham na clandestinidade da profissão e não tiveram acesso à educação profissional.

AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus, em sinal de reconhecimento à Sua suprema bondade e conhecimento. Agradeço por ter me concedido a oportunidade de crescer intelectualmente e poder compreender um pouco mais acerca da Sua obra divina. Obrigada!

Agradeço ao meu marido, Tiago, que esteve sempre ao meu lado. Foi o alicerce das nossas filhas e me apoiou em todos os momentos, desde a decisão para concorrer à vaga na seleção de mestrado. Obrigada!

Agradeço às minhas filhas, porque elas são a razão do meu viver! O estímulo para eu crescer e querer ser melhor vem delas! Sendo melhor para mim, sou para elas... Agradeço às minhas pimentinhas, Livia e Clarice, pelo amor incondicional mesmo com minhas ausências. Ou até nas presenças ausentes em que eu parecia não estar ali, mesmo ao lado delas. Amo vocês! Obrigada!

Ao meu pai, agradeço por sempre puxar minhas orelhas e me estimular a continuar mesmo me debulhando em lágrimas, afinal, tudo passa... Obrigada!

À minha mãe, agradeço por sempre reconhecer meu potencial, elogiar “minha letra bonita” e por, independentemente das nossas diferenças, divergências e até incompatibilidades, me amar mesmo assim. Obrigada!

À minha irmã, Thayná, agradeço pela cumplicidade nas pequenas e singelas histórias de duas irmãs quase filhas únicas. Obrigada!

À Sônia, sogra, e João, sogro, agradeço pelo carinho, apoio, orações e acolhimento, bem como a educação proporcionada ao Tiago, pois, sem isso, o suporte que tive nele certamente estaria comprometido. Obrigada!

À Casa Espírita Seara dos Pobres. Foi nessa casa de oração e caridade que angariei a força necessária para continuar nessa caminhada do mestrado e da vida. Lá abri os olhos para o que é essencial de verdade, não podendo deixar para depois o que faz parte do eu interior. A cada pessoa que faz parte desse lugar especial, agradeço por contribuir com minha evolução espiritual. Obrigada!

Às amigadas...

À Paula Aguiar, que me incentivou desde a primeira tentativa de ingresso no mestrado em 2013. Fez papel de co-orientadora diversas vezes, me deu atenção e me acalmou em momentos de grandes crises existenciais acadêmicas. Incentivou-me em todas as ocasiões, até nas que fracassei, mas sempre acreditou no meu potencial e torceu por mim! Obrigada!

À Paula Souza, agradeço por tudo que já vivemos juntas e agora mais distantes por força da vida. Mas sempre estiveste presente, mesmo que não fisicamente, para me dizer uma palavra amiga, para me estimular e me fazer acreditar que o esforço valeria a pena. Agradeço pelo exemplo de mulher, mãe, profissional e amiga que tu és para mim! Obrigada!

À Alcione, agradeço pela amizade tão recente, mas profunda, sincera e verdadeira, pois nossas vibrações são muito compatíveis e convergentes para o bem! Obrigada!

Às nucletes, Ivanir Ribeiro, Josiane Agustini, Letícia Martins, Mariana Zanfra, Meimilany Gelslechter e Nelda Plentz. Agradeço imensamente a vocês que, para além de colegas de trabalho, se tornaram minhas amigas e me apoiaram de diversas formas no percurso deste trabalho. Além do meu agradecimento, quero deixar registrada minha admiração por cada uma dessas mulheres que compõem o círculo de pessoas queridas em minha vida e que são exemplos de mulheres batalhadoras, trabalhadoras, guerreiras, mulheres de peito e de força, que sempre estão firmes e dispostas a enfrentar o que vem adiante, de forma unida e comprometidas umas com as outras. Unidas também na luta por uma educação profissional de mais qualidade, comprometidas com os sujeitos do nosso câmpus. Afinal, compomos um “núcleo” de saberes, conhecimentos, aprendizados, sucessos, conquistas, lutas e embates que nos fazem pessoas dignas e capazes do lugar que conquistamos com esforço diário. Estamos juntas pela garantia do direito à educação de qualidade para o público que atendemos e por uma educação que nos ensine a pensar em vez de obedecer! Obrigada!

À Vivi, agradeço por sempre falar exatamente o que eu preciso ouvir e me ensinar a valorizar mais o lado bom das coisas! Por sua gargalhada gostosa, contagiante e inigualável e por seus abraços acolhedores, apertados e demorados! Dizem que o melhor lugar é dentro de um abraço, e seu abraço é divino! Obrigada!

Às amizades que o mestrado me proporcionou. Pessoas tão queridas e determinadas, desejosas de uma educação melhor e que fizeram dos meus dias mais felizes neste tão curto espaço de tempo. Refiro-me à minha turma, mestrado 2016, aos colegas de DICITE e a todos com quem tive a oportunidade de conviver no ambiente acadêmico. Obrigada!

Às professoras e aos professores, agradeço pelos conhecimentos proporcionados nesses dois anos de aprendizados árduos, necessários, gratificantes e intensos. Por me ensinarem na sofisticação das dúvidas, por me indicarem os possíveis caminhos epistemológicos a seguir e a valorizar e reconhecer não só o saber científico, mas todos os saberes existentes. Obrigada!

À professora Patrícia Giraldi e aos professores Adriano Larentes e Thiago Allis que, gentilmente, aceitaram compor a minha banca de análise de projeto e me auxiliaram a escolher as ferramentas necessárias para qualificar minha pesquisa e meu texto. Os olhares de cada área, mesmo diferentes entre si, convergiram numa direção que se traduz neste trabalho. Agradeço por dedicarem seu tempo e energia para me auxiliar na construção e finalização desta pesquisa. Obrigada!

Ao Irlan, meu orientador, agradeço, primeiramente, por ter aceitado meu projeto e, portanto, por me orientar. Segundo, por ser essa pessoa tão gentil e acolhedora. Terceiro, por ser esse ser humano sonhador e lutar para que as epistemologias do lado de cá tenham seu lugar, sua voz e sua história ouvidas e respeitadas! E por sempre acreditar que essa pesquisa daria certo! Cá estamos! Obrigada!

Agradeço novamente à Patrícia Giraldi, por ter aceitado me co-orientar e ter sido fundamental para que eu conseguisse compreender melhor a análise de discurso. Obrigada!

Aos professores Thiago Allis e Mariana Brasil Ramos, que aceitaram participar da minha banca de defesa e que deram o toque final para a conclusão deste trabalho. Obrigada!

Agradeço aos servidores técnico-administrativos do PPGECT e da UFSC, que sempre atenderam com dedicação, cortesia e atenção a todas as minhas solicitações e esclareceram minhas dúvidas no período que compreendeu desde o ingresso até a conclusão do mestrado. Obrigada!

Agradeço às professoras e aos professores que, gentilmente, aceitaram ser sujeitos da minha pesquisa e

dispuseram do seu tempo para compor e fazer parte deste trabalho. Talvez o que está aqui escrito não seja do agrado de todos que contribuíram, mas é apenas um olhar, um sentido, entre tantos outros olhares e sentidos que existem, pois eles dependem de quem olha, de quem atribui sentido. Não busquei, em momento algum, “o” sentido verdadeiro, porque ele não existe. Busquei significar cada palavra do jeito que eu acreditava ser e, desde o começo até o fim, desejei contribuir, de alguma forma, com o lugar profissional do qual faço parte, portanto, contribuir com o IFSC. Obrigada!

Agradeço ao Programa UNIEDU Pós-Graduação pela bolsa de pesquisa concedida.

Agradeço a todas as pessoas que, de alguma forma, contribuíram com esta pesquisa e que, por ventura, não foram citadas nominalmente, mas que importam igualmente como as que citei.

Agradeço a mim mesma pela persistência em aprender e concluir esta pesquisa.

E, finalmente, agradeço a quem que está lendo estas linhas. Desejo que elas sejam um incentivo à leitura das páginas que se seguem... Obrigada!

A cada vez que releio meu texto, vejo outros sentidos que já estão, ou poderiam estar, aí mais desenvolvidos ou trazidos à tona com mais convicção.
(ORLANDI, 2008, p. 13).

De facto, por muito 'objetiva' que se pretenda que seja qualquer investigação, esta nunca é neutra, pois a formulação das hipóteses, a selecção das abordagens, as linguagens e imagens utilizadas para a realização e interpretação dos resultados da investigação são inseparáveis das influências culturais que os cientistas incorporam e que as instituições e políticas científicas contribuem para reproduzir ou transformar.
(SANTOS; NUNES; MENESES, 2004, n.p.).

RESUMO

Esta pesquisa teve por objetivo geral compreender o processo de formação dos guias de turismo do *Câmpus* Florianópolis-Continente do Instituto Federal de Santa Catarina, analisando os sentidos dominantes da formação com base em documentos e prática docente. Para o alcance desse objetivo, foi necessário conhecer e problematizar os documentos que orientam a formação e investigar de que modo ela é realizada pelos professores, tendo como referência as compreensões de Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS). O projeto pedagógico do Curso Técnico Subsequente em Guia de Turismo Regional Santa Catarina e as entrevistas realizadas com professores de História, Geografia, Educação Ambiental e Técnica Profissional do curso permitiram analisar os sentidos da formação, tendo como referencial teórico-metodológico a análise de discurso de origem francesa, que objetiva compreender como o discurso produz sentidos, entendendo que estes não são só palavras, mas têm relação com a exterioridade, estão inseridos nos contextos de sua produção e não dependem apenas das intenções do sujeito. Também se apoiou nos estudos de colonialidade, que afirmam que o domínio territorial e político dos países eurocentrados sobre os do Sul se ampliou para uma dominação epistemológica e cultural, muito mais duradoura e intensa que o colonialismo, mas sem perder de vista que sempre há resistência do lado oposto àquele que tem o poder de decidir. Os estudos na área do turismo relacionados com seu potencial educativo pelo ensino formal, para além de concebê-lo como uma atividade econômica, demonstram que é também uma prática social em que se pode estabelecer relação dialogal e horizontal entre visitantes e visitados. Como resultados, identificou-se no projeto pedagógico do curso silenciamento relativo ao papel de educador exercido pelo guia de turismo, sua despersonalização ao se referir a ele como “serviços” e não tratá-lo como sujeito pertencente à classe trabalhadora. Entretanto, isso não se materializa na prática docente, pois o efeito na formação tem sido o oposto: os guias têm se organizado enquanto categoria, quando conscientes da sua condição de trabalhadores em busca de manter e ampliar seus direitos. O discurso do turismo no projeto do curso é atravessado pelo interdiscurso de representantes do governo, grandes empresários, instituições privadas, mas não das

comunidades. Há referências de instituições brasileiras e internacionais, todavia, a forma e o conteúdo do discurso relativo aos dados estatísticos do eixo econômico, aliados e pautados em referências internacionais, têm maior ênfase para justificar a oferta do curso e dar mais credibilidade ao texto do que as brasileiras. Em relação à prática docente, conclui-se que os objetivos propostos no projeto do curso têm sido cumpridos, mesmo que não em sua totalidade. O projeto pedagógico do curso e os professores não fizeram menção explícita à educação CTS, o que não impede que ela seja inserida na formação de todos os estudantes do Câmpus Florianópolis-Continente, com vistas a equilibrar as dimensões tecnocientífica e humanista, valorizar todas as formas de conhecimento, considerando a diversidade epistemológica presente no mundo e o caráter situado e parcial de todo conhecimento. Entretanto, a análise de discurso nos permitiu identificar sentidos relativos à ciência e à tecnologia como processos sociais, bem como suas relações na formação do guia de turismo, mesmo não expressamente ditos, pois a linguagem é incompleta, e os sentidos extrapolam as palavras, significando também pelo silêncio.

Palavras-chave: Guia de turismo. Formação profissional. Ciência-Tecnologia-Sociedade.

The education of tour guides on the Florianópolis-Continente Campus of Instituto Federal de Santa Catarina: an analysis of teaching practices focused on the Science-Technology-Society (CTS) approach

ABSTRACT

The overall objective of this research was to gain further insights on the education of tour guides on the Florianópolis-Continente Campus of Instituto Federal de Santa Catarina, through an analysis of the dominant meanings present in the course, as observed in documents and teaching practices. To achieve this goal, the researchers had to carefully read and make an in-depth analysis of the documents that serve as guidelines for the course and investigate how the classes are taught by teachers, taking as a reference the concepts of the Science-Technology-Society (STS) approach. The pedagogical project of the Technical Course in Regional Tour Guide of Santa Catarina and the interviews conducted with the teachers of History, Geography, Environmental Education and Professional Techniques of the program, enabled the analysis of the meanings present in the course. The theoretical-methodological framework was French discourse analysis, whose aim is to explain how discourse produces meanings, which refer not only to words, but also to exteriority, and they lie within the contexts of their production and do not depend on the intentions of subjects. This research was also based on studies about coloniality, which claim that the territorial and political domain of eurocentric countries over those in the southern hemisphere has expanded to an epistemological and cultural domination, which is much longer-lasting and more intense than colonialism. However, one cannot but consider that the opposite side can always resist those which have decision power. Studies on tourism which address their educational potential through formal education consider it not only as an economic activity, but also as a social practice in which one can establish a dialogical and horizontal relationship between visitors and the visited. As a result, the analysis of the pedagogical project of the course showed that it does not acknowledge the role of educator played by tour guides, does not consider them as humans when it refers to them as "services" and does not treat them as subjects belonging to the working class. However, this is

not materialized in the teaching practices, because the effect in education has been the opposite: tour guides have been organized as a category when they are aware of their condition as workers seeking to preserve and extend their rights. The discourse of tourism in the pedagogical project of the course is pervaded by the interdiscourse of government officials, major entrepreneurs, private institutions, but not that of communities. There are references to Brazilian and international institutions; however, the form and content of the discourse relative to the statistical data of the economic axis, when combined and based on international references, can better justify the offer of the course and give more credibility to the text than the Brazilian references. It can be concluded that the goals of the teaching practice, proposed in the course project, have been achieved, even if not entirely. The pedagogical project of the course and the teachers did not explicitly mention STS-based education, which does not mean that it cannot be included in the education of all students of the Florianópolis-Continente Campus. The aim of such inclusion is to balance the technical-scientific and humanist dimensions as well as appreciate the importance of all forms of knowledge, while taking into account the epistemological diversity present in the world and the situated and partial nature of every type of knowledge. However, the analysis of discourse enabled the identification of meanings relative to science and technology as social processes, as well as their relations in the education of tour guides, even if not clearly stated, because language is incomplete, and meanings go beyond words and convey meaning also through silence.

Keywords: Tour guide. Professional training. Science-Technology-Society.

SUMÁRIO

1 INTRODUÇÃO.....	19
1.1 JUSTIFICATIVA	21
1.2 DISPOSITIVO TEÓRICO E ANALÍTICO: ANÁLISE DE DISCURSO COMO POSSIBILIDADE.....	31
2 CIÊNCIA, TECNOLOGIA, ENSINO DE CIÊNCIAS E CTS.....	35
3 TECNOLOGIAS E PERSPECTIVAS	47
3.1 CRÍTICA AO DETERMINISMO TECNOLÓGICO: AS TECNOLOGIAS E SUAS DIMENSÕES	48
4 EDUCAÇÃO CTS E TECNOLOGIAS: DESAFIOS.....	55
5 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA: CONTEXTO HISTÓRICO	61
5.1 CÂMPUS FLORIANÓPOLIS-CONTINENTE	71
6 TURISMO E EDUCAÇÃO: UMA PROPOSTA DE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA.....	75
6.1 PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES.....	79
6.2 PERIÓDICO TURISMO E SOCIEDADE.....	90
6.3 PERIÓDICO TURISMO: VISÃO E AÇÃO.....	95
7 O PROFISSIONAL GUIA DE TURISMO.....	103
7.1 O CURSO TÉCNICO SUBSEQUENTE EM GUIA DE TURISMO REGIONAL SANTA CATARINA: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS DO PPC	104

8 SILÊNCIOS E INTERDISCURSOS NO PPC	123
8.1 SILÊNCIOS	123
8.2 INTERDISCURSOS	138
8.3 DISCURSOS PARAFRÁSTICOS E POLISSÊMICOS NO PPC	147
9 A COMPLEXIDADE DA PRÁTICA DOCENTE.....	151
9.1 SUJEITOS DA PESQUISA: DOCENTES	154
9.2 PRÁTICA DOCENTE E PPC: FORMANDO GUIAS DE TURISMO	156
9.2.1 Contexto e PPC	156
9.2.2 PPC e profissional guia de turismo	180
9.2.3 IFSC e turismo.....	189
10 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	209
REFERÊNCIAS.....	215
APÊNDICES	233
ANEXOS.....	241

1 INTRODUÇÃO

O interesse pelo tema desta pesquisa surgiu por ser servidora pública do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), lotada no Câmpus¹ Florianópolis-Continente (CTE), cujo eixo tecnológico é Turismo, Hospitalidade e Lazer. Atuo no Núcleo Pedagógico desse câmpus, setor que subsidia o trabalho docente e de ensino, bem como realiza o acompanhamento da trajetória acadêmica dos estudantes nos aspectos pedagógicos, psicológicos e socioassistenciais². Desde que ingressei³ no CTE, tenho acompanhado mais de perto o trabalho que é realizado nos cursos superiores de tecnologia, bem como no curso técnico em Guia de Turismo, no primeiro semestre de 2014 e durante o ano letivo de 2017.

O Curso Técnico Subsequente em Guia de Turismo Regional Santa Catarina foi escolhido como objeto desta pesquisa porque a formação abrange a área de turismo de maneira global e, ao mesmo tempo, local. Global porque os aspectos do turismo dos contextos brasileiro e internacional afetam diretamente o turismo local. Local porque o turismo para além do viés economicista se propõe a valorizar e recentralizar sujeitos e saberes locais, entendendo-o também como uma prática social educativa.

¹ Neste trabalho, optou-se por utilizar a escrita câmpus, tanto no singular quanto no plural, seguindo o que preconiza o *Manual de Redação* do IFSC (2016, p. 26). Disponível em: <http://politicade.comunicacao.ifsc.edu.br/files/2013/03/IFSC_manual_redacao_maio_2016.pdf>. Acesso em: 16 fev. 2018.

² Isso porque somos uma equipe multiprofissional – composta por quatro pedagogas, porém, uma delas investida no cargo de técnico em assuntos educacionais, o meu caso, uma assistente social e uma psicóloga – que atua “[...] na perspectiva da unidade do trabalho pedagógico, garantindo os múltiplos olhares no processo de ensino-aprendizagem na perspectiva da formação do sujeito/trabalhador crítico e transformador da sociedade de classes” (IFSC, 2017a, p. 23).

³ Meu vínculo profissional com o IFSC iniciou em 2 de junho de 2010 e fui lotada na Reitoria. Entretanto, em 17 de fevereiro de 2014, minha remoção a pedido foi concretizada para o Câmpus Florianópolis-Continente, onde passei a atuar na área pedagógica.

O Câmpus Florianópolis-Continente, implantado em 2006⁴, oferece cursos que possibilitam o desenvolvimento de um itinerário formativo, como cursos de formação inicial e continuada (FIC), cursos técnicos subsequentes, cursos voltados para elevação de escolaridade unida à preparação para o trabalho, como é o caso do Programa Nacional de Integração de Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade Jovens e Adultos (PROEJA), e cursos superiores de tecnologia. A posição geográfica do câmpus na cidade, mesmo que instalado na região continental de Florianópolis, indica um certo prestígio por estar localizado num bairro tido como nobre – Coqueiros.

Esse bairro, que costeia parte da Baía Sul de Florianópolis, tem fama pela sua via gastronômica – região com diversos estabelecimentos no ramo de alimentos e bebidas e que, de acordo com o blog oficial⁵ do bairro, oferece uma das melhores opções de gastronomia de Florianópolis aliada às belas paisagens locais. As belezas naturais e o ambiente acolhedor nos remetem a uma perspectiva romantizada do bairro, cujas palavras faltam para definir o quão prazeroso deve ser degustar pratos nessa tão famosa via.

A romantização dos espaços e locais, as possíveis relações com a colonialidade, o turismo e as influências dos padrões internacionais presentes no projeto pedagógico do curso (PPC) foram me inquietando, o que me instigou a querer investigar como se dá a formação dos guias de turismo do Câmpus Florianópolis-Continente do IFSC.

Essa romantização dos espaços e dos locais está presente na formação que o curso oferece e/ou são propostas problematizações acerca das questões históricas e ambientais das regiões turísticas no decorrer do tempo? Os cursos na área de turismo trabalham com perspectivas de inclusão social? Para

⁴ Nessa época, a instituição ainda era Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina (CEFET), sendo transformada em IFSC a partir da Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, momento em que a unidade Continente ganha *status* de câmpus.

⁵ Viva Coqueiros – blog oficial do bairro Coqueiros. Disponível em: <<https://vivacoqueiros.com/via-gastronomica-de-coqueiros/>>. Acesso em: 24 out. 2016.

quê e para quem o turismo está a serviço? Ele tem potencial transformador?

Baseada nessas reflexões e indagações, formulo a questão de pesquisa: “Que sentidos de turismo estão presentes na formação dos guias de turismo do Câmpus Florianópolis-Continente e como eles se manifestam nos documentos e na prática docente?”.

A partir do problema exposto, o objetivo geral desta pesquisa é compreender o processo de formação dos guias de turismo do Câmpus Florianópolis-Continente, analisando os sentidos dominantes da formação com base nos documentos e na prática docente. Como objetivos específicos, desejamos 1) conhecer e problematizar os documentos que orientam a formação dos guias de turismo nesse curso do Câmpus Florianópolis-Continente e 2) investigar de que modo a formação de guias de turismo é realizada pelos professores, tendo como referência as compreensões de Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS).

1.1 JUSTIFICATIVA

Esta pesquisa tem relevância para a área de Turismo, Hospitalidade e Lazer por apresentar uma análise da formação dos guias de turismo de uma instituição de ensino pública numa perspectiva de turismo de valorização do local, bem como uma proposta de educação que se dá por meio do turismo. Adotamos essa perspectiva no desejo de problematizar as narrativas propostas para o profissional de guia de turismo nesse curso técnico. Entendemos que o guia pode oferecer ao turista uma narrativa contextualizada dos locais visitados, historicizando-os para além do relato de fatos e descrição de datas (HINTZE, 2007), instigando o turista a pensar e compreender sobre como os lugares e espaços são constituídos e porque são assim no presente, bem como os interesses envolvidos nesse processo, além de “[...] apresentar suas possíveis relações com [a história e] a cultura do visitante e procurar um elo entre tais aspectos” (HINTZE, 2007, p. 27). Como também pode oferecer uma narrativa informacional do local, sem a contextualização histórica e de interesses que geraram influências na constituição das paisagens que existem hoje, sejam as naturais ou as edificadas pelo ser humano.

Por entendermos que, para além de uma atividade econômica, o turismo é também uma prática social e que acaba se impondo aos lugares, pessoas e espaços (CRUZ, 2009), acreditamos que é possível promover práticas de turismo em que se estabeleça uma relação dialogal e horizontal entre visitantes e visitados, de modo a “valorizar uma vinculação ‘situada’ nos ambientes naturais e na cultura de cada lugar” (CRUZ, 2009, p. 98, grifo do autor). Essa proposta busca contrapor e superar o turismo massificado voltado somente ao desenvolvimento econômico, e se propõe a “reforçar a centralidade dos sujeitos e saberes locais no processo de transformação da realidade” (BURSZTYN; BARTHOLO; DELAMARO, 2009, p. 77).

Para tanto, apoiamo-nos nos estudos sociais da ciência e da tecnologia, ou estudos CTS, que nos auxiliam a pensar a formação profissional com questões relativas à especificidade técnica do curso de guia de turismo aliada a questões da ética, à educação em ciências e tecnologias que considere a pluralidade dos saberes, à necessidade de problematizar a universalidade da ciência e à autonomia da tecnologia. Consideramos que a educação CTS crítica favorece ao profissional participar, com seu grupo social, da construção coletiva de problemas e soluções pensadas a partir da realidade local (LINSINGEN, 2017). Isso porque essa perspectiva educacional tem uma potencialidade transformadora, por estar “[...] relacionada à sua capacidade de explicitação de aspectos normalmente silenciados ou deliberadamente ocultados sobre a natureza da ciência e da tecnologia e dos produtos a elas associados” (LINSINGEN, 2017, p. 13).

Os discursos veiculados pelo projeto pedagógico do curso se referenciam no Ministério do Turismo, na Organização Mundial do Turismo e em outras instituições nacionais e internacionais, que ressaltam o turismo como uma atividade importante para o crescimento econômico nacional e internacional, como podemos visualizar nos trechos a seguir:

O turismo é atualmente responsável por 9,8% do PIB mundial, um em cada 11 empregos gerados, 1,5 trilhões de dólares em exportações (6% de todas as exportações do mundo) e 30% dos serviços exportados (UNWTO, 2015). Estes dados possuem relevância considerável dentro da produção

de riquezas, geração de empregos e renda da população mundial (IFSC, 2016, p. 37).

A atividade é considerada mundialmente como uma das mais importantes dentro dos contextos econômico, cultural, social e ambiental. No Brasil não é diferente, o turismo tem uma grande representatividade enquanto atividade promotora do desenvolvimento econômico (IFSC, 2016, p. 38).

Sob esse prisma, a formação de profissionais é pensada e proposta de forma a atender às necessidades e demandas do mercado de trabalho, qualificando o profissional guia de turismo para “[...] ser capaz de receber e conduzir visitantes e turistas no Estado de Santa Catarina” (IFSC, 2016, p. 3). O desafio tem sido conciliar essa proposta a uma formação que também contribua efetivamente para a construção de cidadania, como se propõe a instituição em sua missão⁶.

Ao pensar a respeito de formar profissionais para o atendimento das demandas de mercado, mas também uma formação cidadã pensada sob uma perspectiva local e regional, ressaltamos a diferença entre preparar para o mundo do trabalho e formar para o mercado de trabalho. Formar cidadãos para o mundo do trabalho significa proporcionar ao estudante uma educação mais ampla, que lhe permita não apenas estar capacitado para o trabalho e prover sua existência, mas compreender que papéis exerce na sociedade e a que interesses serve e possa contribuir para que as suas necessidades individuais e locais sejam atendidas numa perspectiva

[...] que transcende para a possibilidade do fazer diferente, de tornar o trabalhador não apenas um apêndice da máquina, mas como alguém que estabeleça o diálogo e participação em todas as esferas, seja de ordem familiar, seja comunitária ou escolar [...] [e se engaje] num movimento de

⁶ Missão do IFSC: “Promover a inclusão e formar cidadãos, por meio da educação profissional, científica e tecnológica, gerando, difundindo e aplicando conhecimento e inovação, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e cultural” (IFSC, 2017c, p. 1.6).

resistência pelo que está posto (OLIVEIRA; ALMEIDA, 2009, p. 163; 165).

Formar para o mercado de trabalho significa proporcionar uma educação ao estudante aliada aos interesses do capital, de maneira que seja “formatado” para a mera execução de um

[...] trabalho alienado, [...], através de formas de organização e controle do trabalho dividido, de estratégias administrativas, tais como rotatividade interna, alargamento de tarefas e nível baixo de participação nas decisões, treinamento para a execução do trabalho, política salarial, política de benefícios, formas de supervisão, instruções de segurança e saúde, e assim por diante. [...] constituição de um trabalhador que combine a posse de um conjunto de habilidades técnicas necessárias – e não mais do que isso – a um conjunto de condutas convenientes, de modo a assumir, o mais espontaneamente possível, sua função de trabalhador alienado, ao mesmo tempo em que assegure as condições necessárias à sua própria reprodução (KUENZER, 2003, p. 77-78).

Exposta essa diferença, adotamos as discussões promovidas por Gaudêncio Frigotto (1989) e Ricardo Antunes (2001, 2004) acerca da categoria trabalho. Frigotto afirma que o trabalho é, ao mesmo tempo, uma relação social, sobretudo de forças, violência e de poder na sociedade capitalista e “[...] é a relação social fundamental que define o modo humano de existência [...]” (1989, p. 14), pondo em relação o mundo da necessidade (de atendimento das reproduções físico-biológicas) com o mundo da liberdade (que envolve dimensões sociais, estéticas, culturais, artísticas). E não reduzido à concepção burguesa de trabalho que o iguala como emprego, ocupação, função dentro do mercado de trabalho, sobretudo de mercadoria, perdendo de vista sua noção de relação social.

Antunes (2001) acentua a grande precarização que tem sofrido o trabalho, bem como sua intensa exploração a partir, sobretudo, dos anos 80 do século XX, com o aprofundamento do

neoliberalismo em escala mundial. Ainda segundo esse autor, a aguda destrutividade do capital vigente tem se materializado de diferentes formas: destruição e/ou precarização da força humana que trabalha com a sua intensa exploração, destocamento dos direitos sociais, brutalização dos trabalhadores, relação predatória entre humano/natureza. Essas características demarcam uma “sociedade do descartável”, nas palavras de Antunes (2001, p. 38), “[...] que joga fora tudo que serviu como ‘embalagem’ para as mercadorias e o seu sistema, mantendo-se, entretanto, o circuito reprodutivo do capital”. E, ainda,

É preciso que se diga de forma clara: desregulamentação, flexibilização, terceirização, bem como todo esse receituário que se esparrama pelo “mundo empresarial”, são expressões de uma lógica societal onde o capital vale e a força humana de trabalho só conta enquanto parcela imprescindível para a reprodução deste mesmo capital. Isso porque o capital é incapaz de realizar sua autovalorização sem utilizar-se do trabalho humano. Pode diminuir o trabalho vivo, mas não eliminá-lo. Pode precarizá-lo e desempregar parcelas imensas, mas não pode extingui-lo (ANTUNES, 2001, p. 38).

De acordo com essa análise, a classe trabalhadora tem sido a mais afetada com as políticas globalizantes do neoliberalismo, pois a precarização e o sucateamento são estatuidos em todas as instâncias do trabalho, inclusive nos serviços de responsabilidade do Estado, quando não exterminados ou privatizados. Nesse sentido, as políticas neoliberais – incutidas como salvadoras e modernizadoras – tendem a reduzir os direitos sociais, provocando desemprego, miséria e insegurança, a combater e criminalizar os movimentos sindicais, promovendo subjetivismo e individualismo, bem como a exterminar qualquer proposta contrária aos interesses do capital (ANTUNES, 2001; FREITAS, 2011). Isso tem se

concretizado no Brasil desde a era FHC⁷, e sua forma mais contundente foi o golpe de Estado consumado contra a Presidenta Dilma Rousseff, em 31 agosto de 2016, e vem se materializando continuamente com as propostas de Reforma da Previdência⁸ e Reforma Política, sanção à Reforma Trabalhista⁹ e à Lei n. 13.429/2017¹⁰, e alteração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional¹¹ com o Novo Ensino Médio¹². Por conseguinte, Freitas (2011, p. 107) alerta que “se deixarmos que [a política neoliberal] opere sem resistência, todas as conquistas das classes populares embutidas na legislação e no Estado serão eliminadas a título de ‘desburocratização’” (grifo do autor).

Com base em reflexões acerca da formação para o mundo do trabalho/mercado de trabalho, indagações sobre para quê e para quem serve o turismo, e as influências dos padrões internacionais de turismo no curso, pensamos que os estudos de colonialidade serão úteis para a construção de um olhar analítico sobre a base histórica e sociocultural que interroga a atividade do guia de turismo em perspectiva local e regional, condizente com os interesses e condições das sociedades locais.

Nesse sentido, entendemos a colonialidade¹³ como uma ressignificação do colonialismo, porém mais duradoura e profunda que este. Isso porque, mesmo com o fim do

⁷ Fernando Henrique Cardoso foi o 34º presidente da República Federativa do Brasil por dois mandatos sucessivos: de 1º janeiro de 1995 a 1º de janeiro de 2003.

⁸ Proposta de Emenda à Constituição – PEC n. 287/2016.

⁹ Lei n. 13.467, de 13 de julho de 2017.

¹⁰ Lei n. 13.429, de 31 de março de 2017. Altera dispositivos da Lei n. 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros.

¹¹ Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

¹² Lei n. 13.425 de 2017, que altera a Lei n. 9.394 de 1996.

¹³ “A colonialidade é um dos elementos constitutivos e específicos do padrão mundial do poder capitalista. Sustenta-se na posição de uma classificação racial/étnica da população do mundo como pedra angular do referido padrão de poder e opera em cada um dos planos, meios e dimensões, materiais e subjectivos, da existência social quotidiana e da escala societal. Origina-se e mundializa-se a partir da América” (QUIJANO, 2009, p. 73).

colonialismo político, que tange à dominação/exploração política/territorial de Estados sobre outros, ele se reinventa e se materializa nas relações sociais extremamente desiguais existentes entre Estados ou no interior desses grupos e classes sociais (QUIJANO, 2009). Castro-Gómez e Grosfoguel (2007) também discutem o conceito e acentuam que

[...] é útil para transcender a suposição de certos discursos acadêmicos e políticos, segundo a qual, com o fim das administrações coloniais e a formação dos Estados-nação na periferia, vivemos agora em um mundo descolonizado e pós-colonial. Nós partimos do pressuposto de que a divisão internacional do trabalho entre centros e periferias, assim como a hierarquização étnico-racial das populações, formada durante vários séculos de expansão colonial europeia, não se transformou significativamente com o fim do colonialismo e da formação dos Estados-nação na periferia. Assistimos a uma transição do colonialismo moderno para a colonialidade global, processo que certamente tem transformado as formas de dominação iniciada na modernidade, mas não na estrutura das relações centro-periferia em escala mundial. As novas instituições do capital global, tais como Fundo Monetário Internacional (FMI) e o Banco Mundial (BM), assim como organizações militares como a OTAN, as agências de inteligência e o Pentágono, todas conformadas depois da Segunda Guerra Mundial e do suposto fim do colonialismo, mantêm a periferia em uma posição subordinada. O fim da guerra fria terminou com o colonialismo da modernidade, mas deu início ao processo da colonialidade global. Deste modo, preferimos falar de “sistema-mundo europeu/euro-norte-americano capitalista/patriarcal moderno/colonial” (Grosfoguel, 2005) e não só de “sistema-mundo capitalista”, porque com ele se questiona abertamente o mito da

descolonização e da tese de que a pós-modernidade nos conduz a um mundo já desvinculado da colonialidade. A partir do enfoque que aqui chamamos “descolonial”, o capitalismo global contemporâneo ressignifica, em um formato pós-moderno, as exclusões provocadas pelas hierarquias epistêmicas, espirituais, raciais/étnicas e de gênero/sexualidade iniciadas pela modernidade. Deste modo, as estruturas de grande duração formadas durante os séculos XVI e XVII continuam desempenhando um papel importante no presente (p. 13-14, tradução nossa, grifo do autor).

Ou seja, o fim do colonialismo político não significou o fim das relações sociais extremamente desiguais que ele gerou. Agora é colonialismo em forma de colonialidade de poder e de saber, do ser e do viver (SANTOS; MENESES, 2009; WALSH, 2012).

A matriz colonial do poder – colonialidade do poder – é baseada na ideia de raça como forma de classificação e controle social (WALSH, 2012), que emergiu a partir da colonização das Américas. As diferenças fenotípicas, como cor da pele, dos olhos, tipo do cabelo, formatos anatômicos, foram e são usadas como expressão das diferenças raciais. No entanto, a cor da pele é a marca racial mais significativa entre os opostos (europeus/europeizados X colonizados) (QUIJANO, 2009). “No capitalismo mundial, são a questão do trabalho, da ‘raça’ e do ‘gênero’, as três instâncias centrais a respeito das quais se ordenam as relações de exploração/dominação/conflito” (QUIJANO, 2009, p. 104, grifos do autor).

Este sistema de classificação se fixou na formação de uma divisão hierárquica e identitária racializada, com o branco (europeu o europeizado, masculino) em cima, seguido pelos mestiços, e finalmente os índios e negros nos últimos degraus, como identidades impostas, homogêneas e negativas que pretendiam eliminar as diferenças históricas, geográficas, socioculturais e linguísticas entre povos originários e de descendência africana. Por

servir aos interesses tanto da dominação social como da exploração do trabalho sob a hegemonia do capital, “a ‘racialização’ e a ‘capitalização’ das relações sociais do novo padrão de poder, e o ‘eurocentramento’ do seu controle, estão na base mesma de nossos atuais problemas de identidade”, como país, “nação” e “Estado” (QUIJANO, 2006 apud WALSH, 2012, p. 67, grifos da autora).

A perspectiva euro-eua-cêntrica¹⁴ não se restringe aos europeus, mas se estende aos europeizados, ou seja, os educados sob sua hegemonia e que compactuam com essa perspectiva (QUIJANO, 2009). Esta, então, considera a Europa como momento e nível mais avançados no caminho linear, unidirecional e contínuo da espécie, concebendo a humanidade em dois já mencionados opostos caracterizados como inferiores, irracionais, primitivos, tradicionais – os colonizados – ou superiores, racionais, civilizados e modernos – os europeus/europeizados (QUIJANO, 2009).

Portanto, o modo euro-eua-cêntrico de conceber o saber é o que está centrado na ordem da razão, do conhecimento e do pensamento em que os civilizados, modernos e racionais são os sujeitos racionais do conhecimento que têm como objetos do conhecimento a natureza e os colonizados, tidos como pré-modernos e primitivos. Nessa lógica da colonialidade do poder, outras racionalidades epistêmicas ou conhecimentos que não sejam vinculados aos homens brancos europeus e europeizados são inferiorizados, silenciados, descartados (WALSH, 2012). “A Não-Europa é primitiva. O sujeito racional é Europeu. A Não-Europa é objeto do conhecimento. Como corresponde, a ciência que estudará os Europeus chamar-se-á ‘sociologia’. A que estudará os Não-Europeus chamar-se-á ‘antropologia’” (QUIJANO, 2009, p. 99, grifos do autor).

A colonialidade do ser se impõe com base na inferiorização, subalternização e desumanização dos colonizados. São tratados como não existência. Por fim, a

¹⁴ Termo traduzido do espanhol – euro-usa-cêntrico – usado por Walsh (2012) para remeter-se ao padrão hegemônico do sistema mundial capitalista (moderno, colonial e eurocentrado).

colonialidade do viver refere-se à divisão binária humano/natureza, descartando o mágico-espiritual-social, “[...] a relação milenar entre mundos biofísicos, humanos e espirituais [...], a que dá o sustento aos sistemas integrais da vida, conhecimentos e a humanidade mesma” (WALSH, 2012, p. 68). A negação dessa relação está apoiada na exploração e controle da natureza por parte do europeu/europeizado, ressaltando seu poder individual, com intenção de exterminar a base da vida dos povos ancestrais – sejam indígenas ou africanos (WALSH, 2012).

A proposta para a superação da colonialidade é a construção de uma interculturalidade crítica, que considere modos de vida outros, não baseados na lógica euro-eua-cêntrica e no sistema-mundo-capitalista. Ao contrário, vem questionar esse sistema e pretende intervir e atuar na matriz da colonialidade – ligação do problema estrutural-colonial-racial ao capitalismo de mercado (WALSH, 2012). Quijano (2009) acentua que a revolta intelectual contra a perspectiva eurocentrista de produzir conhecimento nunca esteve exatamente ausente na América Latina, e é vital a elaboração de uma racionalidade alternativa à eurocêntrica para renovação dos fundamentos do conhecimento histórico-social. Nesse sentido, o guia de turismo, por exercer o papel de mediador entre o contexto visitado e o turista/visitante, pode atuar de forma a promover não só uma experiência gratificante ao seu público, mas uma experiência também educativa em que haja a interação e a conexão dos conhecimentos desses dois elementos (sujeitos visitantes, comunidade receptora e local), enriquecendo a todos os envolvidos nessa relação, inclusive o guia.

Nosso intuito não é rejeitar a ciência moderna, mas reconhecer e anunciar seus limites e pô-la em cultura, ou seja, promover o diálogo entre várias interpretações e saberes que sugerem um mundo simultaneamente local e global. Pensar e promover uma ecologia de saberes¹⁵, ou seja, um diálogo

¹⁵ “É uma ecologia, porque se baseia no reconhecimento da pluralidade de conhecimentos heterogêneos (sendo um deles a ciência moderna) e em interações sustentáveis e dinâmicas entre eles sem comprometer sua autonomia. A ecologia de saberes baseia-se na ideia de que conhecimento é interconhecimento” (SANTOS, 2009, p. 44-45).

horizontal entre conhecimentos (SANTOS; NUNES; MENESES, 2004; MENESES, 2014; SANTOS; MENESES, 2009).

1.2 DISPOSITIVO TEÓRICO E ANALÍTICO: ANÁLISE DE DISCURSO COMO POSSIBILIDADE

*Não há uma verdade oculta atrás do texto.
Há gestos de interpretação que o constituem e que o
analista, com seu dispositivo, deve ser capaz de compreender
(ORLANDI, 2015, p. 24).*

A opção teórico-metodológica pela Análise de Discurso (AD) de origem francesa se dá porque sua proposta é compreender como o discurso produz sentidos. Para o alcance dessa compreensão, subsidiamo-nos em obras de Eni Orlandi, produzidas a partir de estudos realizados por Michel Pêcheux¹⁶, pois a AD articula a questão do discurso com as do sujeito e da ideologia, buscando a compreensão de como o objeto simbólico funciona, ou seja, como o texto produz sentidos.

Nessa perspectiva, texto deve ser entendido como objeto linguístico-histórico e simbólico. Texto no sentido de discurso, não de documento (ORLANDI, 2007b). E o texto significando em si mesmo e em relação com a exterioridade (todos os sentidos que pode assumir).

O texto [...] é a unidade de análise afetada pelas condições de produção. O texto é [...] o lugar da relação com a representação física da linguagem: onde ela é som, letra, espaço, dimensão direcionada, tamanho. É o material bruto. Mas é também espaço significante (ORLANDI, 2007b, p. 60-61).

Ou seja, texto é tudo que pode ser interpretado. Então, escolhemos como objeto de análise a formação dos guias de turismo do IFSC Câmpus Florianópolis-Continente, que, entre outros espaços, se materializa no projeto pedagógico do curso, com base nos documentos legais que servem de diretrizes para

¹⁶ As obras deste autor foram traduzidas no Brasil por Eni Orlandi.

este, e nas falas¹⁷ dos professores que promovem essa formação.

O discurso, na perspectiva da AD, nos remete à ideia de curso, percurso, movimento. Por isso, discurso é palavra em movimento, prática de linguagem. “A Análise de Discurso concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social” (ORLANDI, 2015, p. 13). Essa mediação é o discurso. Esse movimento do discurso nos remete à produção de sentidos e constituição de sujeitos, e não mera transmissão de informação. Esses sentidos não são só as palavras, mas têm relação com a exterioridade (todos os sentidos possíveis e variados). Sentidos estão inseridos em contextos em que são produzidos e não dependem só das intenções do sujeito. São entendidos como o que é dito ali, acolá; o que não é dito, o que poderia ser dito e não foi. Ou seja, os sentidos que emergem do texto analisado e o sujeito que o analisa. Na AD, o silêncio também é constitutivo do dizer, atua como uma presença de uma ausência necessária.

É importante perceber que, sendo, ao mesmo tempo, subjetivos e historicamente constituídos, os sentidos que um leitor atribui a um texto não necessariamente são os mesmos colocados pelo autor, ou mesmo, os que diferentes interlocutores atribuiriam a este texto (RAMOS, 2006, p. 37).

Pelo fato de os sentidos não estarem colados às coisas, não estarem nas palavras, mas na relação texto-sujeito, a interpretação é inerente à leitura e varia de acordo com quem lê e analisa. Portanto, discurso é efeito de sentidos entre locutores. Assim como propõe Orlandi (2015), não estamos em busca de um sentido verdadeiro ou único, mas o real do sentido em sua materialidade linguística e histórica. Pretendemos, então, analisar e entender como os documentos que servem de base para formar o profissional guia de turismo significam, considerando as condições de produção de sentidos em que foram concebidos e interpretados.

¹⁷ Falas extraídas de entrevistas semiestruturadas.

Portanto, temos a pretensão de mobilizar as condições de produção de sentidos do objeto simbólico, ou seja, entender para quem, como, onde, quando, para quê, para quem o texto é destinado. Com o intuito de compreender os contextos em que o discurso foi proferido, analisá-lo-emos considerando seu sentido estrito – contexto imediato, dados encontrados no texto analisado, bem como no sentido amplo –, contexto sócio-histórico, ideológico, encontrado fora do texto (FONSÊCA, 2014; ORLANDI, 2015).

Recorreremos também a outro elemento da AD no decorrer das análises – o silêncio, que extrapola os sentidos restritos nas palavras. Como o silêncio não é visível, não é observável por métodos recorrentes e nem tangível empiricamente, nos mostrando, então, os limites desses métodos, Orlandi (2007a) propôs metáforas, como a do mar, para tratar sua questão. É no silêncio, como na profundidade do mar, que está o real do sentido, e não em suas bordas limitadas, que são as palavras. A mesma autora considera a linguagem como categorização do silêncio, recorte, fragmento da significação. E quando recortado, “[...] o sentido permanece sempre a ser dito” (ORLANDI, 2007a, p. 71), ou seja, “no discurso há sempre um ‘projeto’, um futuro silencioso do sujeito, pleno de sentidos” (ORLANDI, 2007a, p. 70, grifo da autora). Por isso, o silêncio é, significa por si só. Ele “[...] é contínuo e há sempre ainda sentidos a dizer” (ORLANDI, 2007a, p. 70), pois todo dizer tem relação com o não dizer, em virtude da incompletude e da não transparência da linguagem.

Interdiscurso será outro constructo a ser mobilizado no processo de análise, pois percebemos discursos já-ditos, constituídos de sentido, que atravessam o discurso do projeto pedagógico do curso. “O interdiscurso disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 2015, p. 29). No caso desta pesquisa, o que se disse sobre turismo, sobre guia de turismo, sobre formação em turismo, também os dizeres empresariais, os dizeres de instituições e órgãos internacionais e nacionais relativos ao turismo, as comunidades das localidades em que o turismo é explorado, estão, de certo modo, significando no projeto pedagógico do curso. Todos esses sentidos causam efeitos sobre a formação dos guias de turismo do Câmpus Florianópolis-Continente do IFSC.

Esse panorama, portanto, configura-se como sendo o dispositivo teórico sustentado nos princípios gerais da AD.

O dispositivo analítico, construído pelo sujeito que analisa e configurado como a “prática de leitura”, o “trabalho de interpretação” (ORLANDI, 2015), caracteriza-se pela constituição dos materiais que serão analisados – o *corpus* de análise – e pelas diferentes teorias dos distintos campos disciplinares. Nosso *corpus* constitui-se pelo projeto pedagógico do Curso Técnico Subsequente em Guia de Turismo Regional Santa Catarina do IFSC, Câmpus Florianópolis-Continente (versões 2014 e 2016); pelos documentos que servem de diretrizes para o curso – Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos (CNCT) e base legal da profissão de Guia de Turismo; e pelas entrevistas com professores que atuam no curso.

A pretensão é analisar os sentidos da formação presentes nesse corpus com base na análise de discurso, com o intuito de problematizá-los com base nos estudos CTS e de colonialidade.

Por fim, nos interessa

[analisar] o cenário onde o discurso foi produzido, e todos aqueles fatores que influenciaram sua produção, tentando nos aproximar de uma realidade histórica (mesmo assumindo que talvez esta aproximação não seja total), na qual aconteceu aquele discurso, para analisá-lo de forma mais abrangente, buscando, além do texto, as condições de produção do discurso (RAMOS; LINSINGEN; CASSIANI, 2008, p. 5-6).

Nesse movimento de compreender como o objeto simbólico produz sentidos, estaremos produzindo outros sentidos também para ele e, ao mesmo tempo, nos constituindo como sujeitos. Essa compreensão nos permitirá escutar outros sentidos presentes e ausentes no texto, trabalhando com a não transparência da linguagem, ou seja, com sua opacidade, num indo e vindo constante entre teoria, consulta ao *corpus* e análise (ORLANDI, 2015), já que o “objeto empírico é inesgotável” (ORLANDI, 2015, p. 60).

2 CIÊNCIA, TECNOLOGIA, ENSINO DE CIÊNCIAS E CTS

Apresentamos, a seguir, um breve histórico e reflexões acerca de ciência, tecnologia, ensino de ciências, formação docente e movimento CTS no contexto nacional e mundial. Para tanto, referenciamos em Moraes (2008), Nascimento, Fernandes e Mendonça (2010) e Avellaneda e Linsingen (2011).

Após a Segunda Guerra Mundial e a Guerra do Vietnã (pelo uso das bombas atômicas e napalm desfolhante), o poder da ciência e da tecnologia advindo com os resultados do projeto Manhattan¹⁸ passou a ser questionado para além do modelo linear de desenvolvimento (modelo linear das relações entre ciência, tecnologia e sociedade, que se resume na equação: mais ciência implica em mais tecnologia e mais tecnologia implica em mais progresso nacional e bem-estar social) e do otimismo que envolvia as possibilidades da ciência e da tecnologia (BAZZO; LINSINGEN; PEREIRA, 2003). Esse modelo representava o lado ocidental, já que o mundo estava dividido entre ocidental-capitalista e oriental-comunista. “O progresso espetacular do conhecimento científico e tecnológico, antes tido como ontologicamente neutro e benfeitor em última instância, passou a ser questionado em um radical processo de ‘desencantamento’” (MORAES, 2008, p. 38). A ciência e a tecnologia (C&T), vistas como empreendimento socioeconômico, passaram a ser foco de maior preocupação com o estudo das ciências nos diferentes níveis de ensino.

No Brasil, na década de 1950, houve o processo de institucionalização das políticas científicas e tecnológicas associadas a uma perspectiva de desenvolvimento do país. E a maneira de analisar as interferências da C&T na sociedade era mecanicista e neutra, como demonstram alguns autores.

[...] a ciência somente poderia contribuir para o bem-estar dos sujeitos se deixasse de lado as questões sociais para buscar exclusivamente as verdades científicas. As melhorias sociais somente seriam alcançadas se fosse respeitada a autonomia da ciência,

¹⁸ Projeto idealizado por um cientista norte-americano, Vannevar Busch, para construção das primeiras bombas atômicas (BAZZO; LINSINGEN; PEREIRA, 2003).

ou seja, se deixasse os interesses sociais para atender exclusivamente a critérios internos de eficácia técnica. Ciência e tecnologia, portanto, eram vistas como formas autônomas da cultura e como possibilidades de compreensão e conquista da natureza. (ECHEVERRÍA, 1995; GONZÁLEZ et al., 1996 apud NASCIMENTO; FERNANDES; MENDONÇA, 2010, p. 226).

Entretanto, o movimento Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) veio estabelecer um contraponto à neutralidade científica, ao determinismo científico-tecnológico e aos processos de produção do conhecimento. Três vertentes ascenderam, uma nos Estados Unidos, uma na Europa e outra na América Latina. Nos Estados Unidos, foi campo das políticas públicas e marcada por protestos ecologistas, movimentos contraculturais e a ideia de Regulação Social da Ciência e da Tecnologia. Na Europa, foi campo das pesquisas acadêmicas, cujo objetivo era “promover um novo estatuto epistemológico para a ciência e para a tecnologia, de forma não essencialista e socialmente contextualizada” (MORAES, 2008, p. 40). Além disso, no contexto europeu, Thomas Kuhn estudou como o conhecimento científico era produzido e os diversos interesses envolvidos nesse processo; e houve a constituição do Programa Forte¹⁹.

[...] diferença marcante entre as duas tradições são as ênfases que assumem em suas investigações e em seus posicionamentos [...] a tradição europeia concentra seus esforços na compreensão, principalmente, da Ciência, [...] a norte-americana vai dedicar atenção especial à Tecnologia (MORAES, 2008, p. 51).

¹⁹ “Na tradição europeia dos estudos CTS, situada na Universidade de Edimburgo, autores como Barry Barnes, David Bloor e Steve Shapin se reúnem em um grupo de pesquisa para elaborar uma sociologia do conhecimento científico, o Programa Forte. Este Programa considera a ciência como um processo social em que valores não epistêmicos (políticos, econômicos, ideológicos, ou seja, o ‘contexto social’) são constitutivos desde a origem, até a mudança e a legitimação das teorias científicas” (BAZZO; LINSINGEN; PEREIRA, 2003, p. 23).

Na América Latina, um grupo que promovia reflexões e discussões acerca das relações CTS deu origem, em meados de 1960-1970, ao PLACTS – Pensamento Latino-americano em Ciência, Tecnologia e Sociedade –, estabelecendo contraponto ao modelo linear de inovação, crítica ao cientificismo e propondo uma educação científica e tecnológica de transformação individual e coletiva, pensada a partir das necessidades e peculiaridades regionais e locais, articuladas às relações globais, nos diferentes níveis de formação (LINSINGEN, 2007; AVELLANEDA; LINSINGEN, 2011).

O processo de consolidação do campo CTS em países da América Latina emerge da reação ao modelo hegemônico de percepção das relações sociais da ciência e da tecnologia, com penetração significativa em distintos campos do saber e nas políticas públicas, e com notória filiação a diferentes linhas de pensamento e ideologias (LINSINGEN, 2007, p. 2).

A perspectiva latino-americana de CTS considera a ciência e a tecnologia como não neutras e não universais, pois a entendem como processos sociais, que se relacionam intrinsecamente uma a outra, sem desconsiderar o contexto em que estão inseridas. Ademais, para a proposta educativa de CTS na América Latina “[...] trata-se de proporcionar formação humanista básica a estudantes de engenharia e ciências naturais [...], [bem como] [...] conhecimento básico e contextualizado sobre ciência e tecnologia aos estudantes de humanidades e ciências sociais” (LINSINGEN, 2007, p. 8). Ou seja, aproximar e inter-relacionar áreas consideradas incomunicáveis.

No final da década de 1950, Snow apresenta uma conferência Rede em Notre Dame, intitulada “As duas culturas”²⁰, em que apontava o grande abismo existente entre literatos e cientistas, ou seja, “o abismo da incompreensão mútua” entre humanistas e cientistas. “As duas culturas” e outros livros, tais

²⁰ O teor da sua conferência fora transformado em livro: SNOW, C. P. **As duas culturas e uma segunda leitura**: uma versão ampliada das duas culturas e a revolução científica. Tradução de Geraldo G. de Souza e Renato A. Rezende Neto. São Paulo: Edusp, 1995.

como *Primavera silenciosa*, de Rachel Carson, e *A estrutura das revoluções científicas*, de Thomas Kuhn, representaram os marcos teóricos do movimento CTS. *Primavera silenciosa* foi o primeiro livro a expor os efeitos nocivos em todo o ecossistema do uso indiscriminado do diclorodifeniltricloroetano, mais conhecido como DDT. Foi escrito em linguagem literária, o que possibilitou a aproximação do público leigo a conhecimentos científicos, contribuindo com a reação dos movimentos sociais, principalmente na área da ecologia e mobilizando a criação de movimentos ambientalistas. A *Estrutura das Revoluções Científicas* considerava novos enfoques da produção científica em contraponto à concepção tradicional, promovendo reflexões na História e na Filosofia da Ciência. Esse novo olhar sobre a ciência passou a considerar seu contexto histórico e social, de maneira a transpor as fronteiras disciplinares.

Nos anos 1960, a atividade científica brasileira era focada nos interesses internacionais e não nacionais. Isso ficou muito claro quando do Golpe Militar em 1964, em que houve uma demanda social maior por educação, mas a expansão da rede não foi acompanhada por investimentos. Essa crise no sistema de educação foi usada para justificar acordos com os Estados Unidos, trazendo suas influências no ensino, com ideias de proporcionar uma formação científica mais eficaz e atualizada. No entanto, houve resistência por parte dos professores no Brasil por falta de treinamento a eles e porque não foi levada em conta, de forma intencional, a nossa realidade quando da tradução dos materiais didáticos para cá e para outros países da América Latina – como o PSSC (Physical Science Study Committee). Além disso, com a expansão da rede, houve criação indiscriminada de cursos de licenciatura de curta duração, exercício de docência sem habilitação, descaracterizando e desvalorizando a docência. Com a reestruturação do ensino universitário, em 1968, e a criação de institutos, a estes foi atribuída a responsabilidade pela formação dos professores de Ciências, e a formação pedagógica ficou a cargo das faculdades de educação. A industrialização do país e o relativo desenvolvimento científico e tecnológico influenciaram o ensino de ciências que passou a valorizar mais a aquisição de conhecimentos científicos atualizados. Era incentivado o uso de laboratório nas aulas com o intuito de formar futuros cientistas por meio do aprender-fazendo. A década de 1960, então, ficou

marcada com a visão neutra e objetiva da ciência. A ciência e a tecnologia continuavam desconectadas do contexto social e eram consideradas como possibilidades de compreensão e conquista da natureza.

Na época do otimismo desenvolvimentista (1960-70), a produção científica e tecnológica do nosso país praticamente esteve sob o domínio do Estado, já desde a década de 1950, bem como a separação formal entre pesquisa científica e produção tecnológica. Nesse período, a tecnologia era entendida como sendo destinada à resolução de problemas práticos e à transferência de tecnologia aos setores produtivos e de defesa. Influências da concepção empirista da ciência propiciavam um ensino baseado em etapas bem definidas: experimentação; observação; objetividade; neutralidade; aulas práticas; tudo para entender o mundo cientificamente, de maneira a possibilitar acesso às verdades científicas aos estudantes. O foco era na vivência do método científico. As atividades didáticas eram desenvolvidas para resolver problemas e para estudantes pensarem e agirem cientificamente.

As propostas de melhorias na formação dos professores de Ciências foram baseadas nas teorias comportamentalistas de ensino-aprendizagem, com foco na dimensão técnica e instrumentalização da sua ação educativa e no controle da aprendizagem do estudante, em detrimento da relevância social do ensino. Essa formação era voltada para experimentação, racionalização, exatidão e planejamento (visão funcionalista/tecnicista da educação), e com intensa fragmentação entre ensino específico e formação pedagógica.

Houve, então, a tentativa de oferecer uma formação politizada e crítica, baseada nos ideais marxistas, em que a complexidade do ofício da docência fosse reconhecida, na busca de “[...] superar a visão de que basta seguir determinado protocolo técnico para alcançar uma prática exitosa” (MARTINS, 2013, p. 93). Ou seja, ensinar não depende apenas do domínio de habilidades técnicas, mas também da reflexão como componente essencial do processo educativo, bem como de um conjunto de conhecimentos, valores e atitudes que constituem a profissão de professor (MARTINS, 2013). Todavia, essa proposta foi barrada pelo militarismo da época. Além disso, a formação docente estava fortemente marcada por condições de trabalho precárias, carência de formação específica, e modo meramente

informativo que a ciência era tratada nas escolas, totalmente descontextualizada.

Em síntese, a formação de professores era baseada numa visão tecnicista, principalmente entre os anos 1960 e 1980, contribuindo para a concepção neutra e universal de ciência, além de profunda dicotomia entre teoria e prática. Ao professor cabia aplicar processos didáticos sugeridos por especialistas em educação.

A partir de 1990, intensificou-se a necessidade de articular ciência, tecnologia e sociedade. O panorama tornou-se mais complexo e marcado por incertezas sobre a produção científica e tecnológica, mas também a não relação com necessidades da população brasileira ficou evidente. Apesar de C&T brasileiras serem muito eficazes à época, os esforços de pesquisa estavam muito distantes dos problemas sociais cotidianos e causavam novos problemas, isso porque os cientistas – que estavam à frente das decisões relativas às políticas científicas e tecnológicas – agiam como homens de negócio. Houve, então, a necessidade de abrir a ciência ao conhecimento público, desmistificar sua imagem tradicional – essencialista e filantrópica – e questionar sua aplicação como atividade indubitável e benfeitora, articulando ciência e tecnologia à sociedade e às suas necessidades. Finalmente, passou-se a reconhecer que aspectos não técnicos desempenham papel fundamental na produção e utilização científica e tecnológica, sendo necessário problematizar as consequências sociais e ambientais geradas por esse desenvolvimento e, por isso, também promover educação científica e tecnológica de qualidade à população.

Nesse período, a educação era entendida como prática social e mais articulada ao contexto social. Passou-se a reconhecer que as explicações científicas eram atravessadas por ideologias, valores e crenças dos cientistas. Houve esforços na busca de um ensino mais crítico e, conseqüentemente, de uma sociedade cientificamente alfabetizada. Reflexão; criticidade; questionamento das relações existentes entre CTS e meio ambiente e apropriação de conhecimentos científicos, sociais e culturais relevantes foram bem marcantes aqui. Além disso, o ensino sofreu influências do pensamento de Vygotsky²¹. Seus

²¹ Lev Semyonovitch Vygotsky (1896-1934) nasceu na Bielo-Rússia. Reconhecido como um grande psicólogo russo e pioneiro da

estudos discutiam a construção do pensamento do sujeito com base nas suas interações com o contexto sociocultural. Já no ensino de ciências, estudantes deveriam entrar em contato com materiais de ensino-aprendizagem e também esquemas conceituais apresentados pelo professor. Este, então, planejava e proporia atividades que fossem se complexificando para que os estudantes desenvolvessem habilidades cognitivas e sociais, com a ajuda do professor e dos colegas.

Com a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996, mesmo com propostas de formar professores que ensinassem para além de habilidades cognitivas, mas também sociais, cuja formação docente proporcionasse ao professor efetiva apropriação dos conhecimentos científicos e pedagógicos, elas não se efetivaram porque a formação era baseada na lógica da racionalidade técnica. Ao menos nos currículos passou-se a considerar as relações CTS, buscar a superação da mera transmissão de fatos e conceitos científicos e técnicas didáticas, e preocupação em possibilitar aos professores condições de compreender criticamente suas práticas educativas e as ideologias presentes na sociedade e na educação. No final dos anos 1990, a educação científica passou a ser considerada estratégica para o desenvolvimento do país. Essa visão apontava que houvesse complexas interações entre ciência e sociedade.

Entre os anos 1990 e 2001, a popularização da ciência estava articulada ao discurso de desenvolvimento dos organismos internacionais, e caracterizou-se um ensino baseado nas ideias neoliberais, com diretrizes oriundas do Banco Mundial, cujas propostas de formação docente estavam sob

psicologia do desenvolvimento. Debruçou-se em compreender (descrever e explicar) a construção das funções psicológicas superiores humanas, enfatizando as origens sociais da linguagem e do pensamento, com base na teoria marxista da história da sociedade humana (VIGOTSKI, 1998). “Para Vygotsky, o desenvolvimento não se tratava de uma mera acumulação lenta de mudanças unitárias, mas sim, segundo suas próprias palavras, de ‘um complexo processo dialético, caracterizado pela periodicidade, irregularidade no desenvolvimento das diferentes funções, metamorfose ou transformação qualitativa de uma forma em outra, entrelaçamento de fatores externos e internos e processos adaptativos’” (VIGOTSKI, 1998, p. 161-162).

responsabilidade do MEC, tendo os professores só como executantes dessas propostas. Contrariamente ao neoliberalismo, diversos estudos foram feitos, mostrando a realidade da escola como local privilegiado para formação continuada docente; valorização dos saberes docentes; concepção crítica de educação; formação pensada a partir da prática diária escolar e articulação entre educação e o contexto social, econômico e político. No entanto, a formação inicial continuou não suprimindo os desafios do dia a dia, requerendo atualização constante e saber posicionar-se criticamente para poder dar conta das demandas da sua prática. Na educação científica, discussões nessa área passaram a dar maior ênfase à necessidade de haver responsabilidade social e ambiental de todos. Então, o foco central do ensino de ciências passou a ser a formação de cidadãos.

Atualmente, aprofundam-se as ideias de participação pública na ciência: esta deve ingressar na cultura sendo proporcionada e partilhada com todos os cidadãos. Apesar do ainda presente distanciamento entre o necessário e o concreto, exemplos dessa concepção podem ser visualizados nas experiências relatadas por Massarani (2005).

Essa autora apresenta um minidossiê composto por quatro outros textos publicados na mesma edição da revista *História, Ciências, Saúde*, em que abordam experiências de participação da sociedade em decisões relativas a questões de ciência e tecnologia e discutem/enfatizam a relevância de ampliar esses tipos de ações entre o público não especializado em ciência e tecnologia.

“Participação pública em Ciência e Tecnologia: influenciar nas decisões e, sobretudo, manter a sociedade informada e engajada” é uma entrevista realizada com dois especialistas – Lars Klüver, diretor do Conselho Dinamarquês de Tecnologia, e Edna F. Einsiedel, professora de Estudos de Comunicação, University of Calgary, Canadá – que relatam como foram iniciadas essas experiências em seus respectivos países, Dinamarca e Canadá, e apontam os limites e possibilidades dessa dinâmica nessas nações e em outras. Destaque para algumas falas de Klüver: “não é preciso ser um especialista para tomar decisões, mas é preciso estar informado até certo grau” (p. 476); “cientistas sabem muito pouco, especialmente, sobre o que pensam as pessoas leigas” (p. 476). Na página 482, Klüver fala

que “a maioria dos países tem participação em algum lugar da sociedade” e, no caso do Brasil, ele cita as favelas e comunidades como sendo um desses lugares.

“Democratizando a ciência? Júris de cidadãos e outras metodologias deliberativas” apresenta a participação da população do Reino Unido por intermédio de júri de cidadãos – assemelha-se a um júri criminal, mas são questões técnico-científicas que são julgadas. Lá há o entendimento de que os debates científicos devem ser dominados por especialistas, por isso é tão importante a população estar ciente e participar das decisões relativas a questões de C&T.

No Chile, “Conferências de consenso: a experiência chilena”, teve sua primeira edição em 2003, cujo objetivo é dar poder àqueles que normalmente não o têm, ou seja, a população. As conferências no Chile permitem “[...] um debate simétrico entre especialistas e não especialistas, [...] [contribuindo] para a elaboração de políticas públicas, através de documentos elaborados com base no consenso dos participantes” (PELLEGRINI FILHO, 2005, p. 489).

Na Argentina, a população participa das decisões referentes à C&T por meio dos Diálogos Cidadãos. “O genoma humano pelas ruas de Avellaneda” relata que os diálogos surgiram em 1999 com o objetivo de aproximar, de um lado, o conhecimento científico e seus atores e, de outro, a comunidade e seus problemas. Como a ciência e a tecnologia nem sempre estão a serviço dos interesses sociais, restringindo-se, muitas vezes, a interesses de grupos econômicos e políticos de um país ou de alguns países em detrimento de outros, que é de suma importância promover espaços de diálogo e participação da sociedade no que diz respeito às questões técnico-científicas.

Não podemos restringir nossa compreensão a um modelo linear de desenvolvimento que se baseia em quanto mais ciência, mais tecnologia, mais riqueza e, portanto, mais bem-estar social. Precisamos ampliar nossa compreensão para além disso, promover uma visão contextualizada socialmente das atividades da C&T e traçar esforços e buscar mecanismos nos espaços onde atuamos (já que somos pesquisadores da área de Educação Científica e Tecnológica) para trazer a sociedade – o público não especializado em C&T – para essas discussões e decisões.

Com base em uma percepção crítica das relações entre ciência, tecnologia e sociedade é possível analisar de novas maneiras as atividades científica e tecnológica e abrir possibilidades para o ensino de ciências. Os estudos CTS propõem uma visão crítica sobre as atividades científicas e tecnológicas, considerando a dimensão social da C&T, rejeitando essas como neutras e descontextualizadas e condenando a tecnocracia. Ciência e Tecnologia são entendidas como processos sociais, pois fatores culturais, políticos, econômicos, epistêmicos, valores e interesses estão envolvidos nas relações.

Pelo fato de a produção científica e tecnológica ainda não ser acessível a todos, as desigualdades na distribuição de riquezas se acentuam e se evidenciam, gerando novas formas de desigualdades, o que requer, portanto, ensino de ciências mais crítico com o objetivo de superar e transcender conhecimentos advindos da racionalidade técnica. Para tanto, é necessária uma formação que considere o papel da educação científica em diferentes contextos e a perspectiva da compreensão pública da ciência. Formação como oportunidade de reconstruir a imagem de ciência menos fragmentada e de um conhecimento emancipatório; sabendo gerir a incerteza e não bani-la; em que a dimensão histórica torne-se integrante da caracterização científica da natureza; a consideração do local e do processual como relevantes na compreensão, explicação e transformação do mundo.

Com base nesse contexto, consideramos que os guias de turismo regionais de Santa Catarina, para além dos conhecimentos²² técnicos e específicos necessários para o exercício da profissão, necessitam também na sua formação de questões relativas à ética, uma educação em ciências e tecnologias que considere a pluralidade de saberes, bem como a necessidade de problematizar a universalidade da ciência e a autonomia da tecnologia. Portanto,

²² “São conhecimentos técnicos que o estudante deverá aplicar: documentação de viagem, acomodação do turista, *check in* – *check out* no hotel, domínio de grupo e técnicas de guiamento. Pode-se citar, também, conhecimentos específicos como: caracterização de paisagem, princípios de proteção ao meio ambiente, história da arte de Santa Catarina, colonização do estado de Santa Catarina, aspectos culturais, entre outros” (IFSC, 2016, p. 37).

[...] a Educação CTS crítica torna-se uma via substantiva também para a formação de [...] [profissionais] e para uma crescente participação dos grupos sociais na construção coletiva de problemas e de soluções [locais]. A potencialidade transformadora dessa perspectiva educacional está relacionada à sua capacidade de explicitação de aspectos normalmente silenciados ou deliberadamente ocultados sobre a natureza da ciência e da tecnologia e dos produtos a elas associados (LINSINGEN, 2017, p. 13).

Por fim, uma formação que permita ao profissional refletir e pensar criticamente sobre sua prática e que lhe possibilite uma atuação mais consciente, ética, responsável, considerando escola e trabalho como espaços formativos.

3 TECNOLOGIAS E PERSPECTIVAS

Quando nos referimos às tecnologias, imediatamente nos remetemos a sua dimensão artefactual, em que visualizamos, por exemplo, produtos que utilizamos com frequência no dia a dia: smartphone, computador, *tablet*, *smart TV*, entre outros. Mas há também aqueles que nunca ouviram falar desses artefatos. No entanto, o mundo está cada dia mais intensivamente mediado pela tecnologia, sendo esta central nas relações sociais, embora não as determinem (LINSINGEN, 2006).

E se, ainda, observarmos mais atentamente tudo o que nos rodeia, o que vestimos, o que usamos para nos locomover, onde moramos, o que comemos, em tudo isso as tecnologias estão presentes. Thomas e Santos (2016) afirmam que as tecnologias desempenham um papel central nos processos sociais:

Da manhã até a noite, desde que despertamos em nossas camas, vamos tomar banho e escovamos os dentes, subimos aos nossos meios de transporte ou caminhamos por nossas ruas, trabalhamos em nossas fábricas, laboratórios ou oficinas, nos alimentamos, nos comunicamos, somos observados e vigiados, assistimos a programas em meios de comunicação, e voltamos a nossas casas... todas essas ações estão vinculadas a tecnologias. Praticamente todas nossas ações estão vinculadas a tecnologias! E a tecnologias que se vinculam com outras tecnologias – estas que denominamos “infraestruturais”– que possibilitam seu funcionamento (energia, telecomunicações, logística, finanças, controle social e segurança, transportes, saneamento...) (THOMAS; SANTOS, 2016, p. 15, tradução nossa).

Ao voltarmos no tempo, nos primórdios da humanidade, os humanos caçavam animais para se alimentarem utilizando equipamentos rudimentares, produziam fogo com atrito entre pedras. Esses artefatos podem ser considerados tecnologias,

pois foram produzidos intencionalmente para facilitar a vida à época. A necessidade humana de sobrevivência exigiu essa produção tecnológica com a manipulação dos recursos extraídos da natureza. Ou seja, “as tecnologias são construções sociais tanto como as sociedades são construções tecnológicas [...]. Somos o que nossas tecnologias, criadas por nós, nos permitem ser” (THOMAS; SANTOS, 2016, p. 5, tradução nossa).

Aí vem a primeira reflexão: se nessa época não existia conhecimento científico, já cai por terra o conceito tão banalizado de que tecnologia é aplicação do conhecimento científico. Pelo contrário, há vários conhecimentos envolvidos na produção das tecnologias, não restritos ao científico.

Além disso, há outras dimensões que são agregadas às tecnologias, como as tecnocognitivas, econômicas, organizacionais, sociais, culturais, políticas e ideológicas. Essas dimensões abarcam o enfoque sociotécnico proposto por Thomas (2011) e Thomas e Santos (2016).

Portanto, o que queremos problematizar e discutir neste capítulo é: de que tecnologias estamos falando? É possível as tecnologias atenderem a necessidades de comunidades locais, com mínimos prejuízos ao meio ambiente? Para orientar essa discussão, serão utilizados como referência autores que abordam o tema, com apoio principal em Thomas e Santos (2016), Dagnino (2009a, 2009b) e Linsingen (2006, 2007).

3.1 CRÍTICA AO DETERMINISMO TECNOLÓGICO: AS TECNOLOGIAS E SUAS DIMENSÕES

Para iniciar esta discussão, faz-se necessário explicitar as dimensões em que as tecnologias se apresentam: como conhecimentos, como artefatos e como práticas, com base nos estudos de Thomas e Santos (2016).

Apesar de explicadas separadamente, essas três dimensões se inter-relacionam e, geralmente, funcionam de forma interligada e sistematicamente vinculadas. Conhecimentos que geram – e se incorporam em – artefatos que são utilizados e operados em – e graças a – certas práticas, que implicam aprendizagens, que geram novos conhecimentos e novos

artefatos (THOMAS; SANTOS, 2016, p. 4, tradução nossa).

A dimensão artefactual é a que mais estamos acostumados e compreendemos melhor porque é relativa aos produtos tecnológicos que podemos tocar, como os citados no início deste texto.

A dimensão cognitiva é a que menos aparece, e envolve diversos conhecimentos para o desenvolvimento das tecnologias. Esses conhecimentos podem ser ancestrais, científicos, tecnológicos, práticos, entre outros. No entanto, os conhecimentos científicos são os mais enfatizados e costuma-se identificar as tecnologias como sendo apenas fruto de sua aplicação.

Já a dimensão prática diz respeito a todas as práticas que aprendemos e utilizamos cotidianamente para vivermos:

[...] implantamos uma extensíssima série de práticas tecnológicas que condicionam nossas capacidades laborais, nossas formas de comunicação e deslocamento, nossas formas de diversão e de compreensão do mundo. Realizamos cotidianamente um fantástico número de práticas que fazem nossas vidas possíveis... [...] E, para como, grande parte dessas práticas não estão codificadas, constituem uma dimensão do conhecimento de que ainda compreendemos pouco: o “conhecimento tácito” (THOMAS; SANTOS, 2016, p. 4, tradução nossa).

O conhecimento tácito é o aprender fazendo, pois só conseguimos lidar com certas coisas pela experiência diária que temos com elas, e a necessidade é quem nos chama para aprendê-las.

É possível, então, definir tecnologias como uma dimensão da atividade humana, da condição humana e como:

[...] conjunto de ações (cognitivas, artefatuais e práticas) realizadas conscientemente pelos humanos para alterar ou prolongar o estado das coisas (naturais ou sociais) com o objetivo de que desempenhem um uso ou função (desde uma rama convertida em

“naturfato” até um sistema produtivo robotizado). E estas ações abarcam desde a transformação da matéria bruta em matéria-prima até a organização política de qualquer sociedade (THOMAS; SANTOS, 2016, p. 4, tradução nossa).

Além disso, as tecnologias são situadas política, econômica e socialmente, servindo a algum interesse, não sendo neutras. Interesses que contribuem para seu desenvolvimento inclusivo e sustentável ou que estão a serviço exclusivo do capital (THOMAS, 2011; THOMAS; SANTOS, 2016). Sabemos que, nesse momento, não há possibilidade de escaparmos da perspectiva capitalista, contudo, é possível incluir algumas transformações pensando em processos emancipatórios. E o primeiro passo é ter a compreensão de que “o ‘funcionamento’ de um artefato sociotécnico é um processo de construção contínua, que se implanta desde o início de sua concepção e desenho” (THOMAS; SANTOS, 2016, p. 12, tradução nossa). Entretanto, no “[...] contexto capitalista é possível identificar um critério básico para construir o funcionamento de uma tecnologia: a obtenção de lucro” (THOMAS; SANTOS, 2016, p. 12, tradução nossa).

O modo usual de entender a tecnologia [tecnologia convencional] nos levaria a concebê-la como um produto-meta a ser desenvolvido por uns, nos ambientes em que usualmente se perseguem resultados de pesquisa, e oferecido, numa espécie de “Mercado de Tecnologias Sociais” (Dagnino; Brandão; Novaes, 2004), a outros que, se supõe, encontram-se dispostos a demandar esses resultados (NOVAES; DIAS, 2009, p. 35).

E, nesse caso, os que fazem uso desse mercado consideram a tecnologia como neutra, autônoma, independente e indispensável ao desenvolvimento econômico e social. Essa visão restritiva de tecnologia caracteriza-se pelo determinismo tecnológico, em que os seres humanos se adaptam às tecnologias, já que é vista como externa e desvinculada ao/do

social, como algo natural e que responde aos próprios princípios (CORRÊA; GEREMIAS, 2013).

No entanto, as tecnologias são construções sociais e as suas adequações ou o uso de tecnologias alternativas não causa por si só mudanças sociais no contexto em que estão inseridas (NOVAES; DIAS, 2009). Ou seja, “[...] não existem necessariamente determinações, mas sim processos de construção social das tecnologias” (CHÁVARRO, 2004, p. 123, tradução nossa). “Enfatizar o social à custa do técnico é tão míope como o contrário” (CHÁVARRO, 2004, p. 142, tradução nossa).

As tecnologias sociais vêm nos mostrar outro viés para ser pensado, desenvolvido e praticado. Algumas de suas principais características, por exemplo, são:

[...] ser orientada para a satisfação das necessidades humanas (produção de valores de uso – o mundo não é uma mercadoria, tal como nos informa o lema do Fórum Social Mundial); incentivar o potencial e a criatividade do produtor direto e dos usuários; ser capaz de viabilizar economicamente empreendimentos como cooperativas populares, assentamentos de reforma agrária, a agricultura familiar e pequenas empresas. Por fim, a TS estaria mais imbricada à realidade das sociedades locais, de modo que pudesse gerar respostas mais adequadas aos problemas colocados em um determinado contexto, [...] [apontando] para a produção coletiva e não mercadológica (NOVAES; DIAS, 2009, p. 18-19).

Se pensarmos em uma produção não mercadológica, consideramos, portanto, as reais necessidades das pessoas pertencentes a uma comunidade local. Pensamos tanto no produto como no processo de sua produção, pois ambos estão unidos, e os sujeitos participam de toda a concepção, desenho, produção e uso dessas tecnologias. Conceber as tecnologias assim nos permite “[...] realizar uma crítica ao determinismo tecnológico, que as consideram como um fator autônomo e

exógeno de desenvolvimento que determina as relações e a organização social” (SÁEZ, 2011, p. 75, tradução nossa).

De acordo com Sáez (2011), a visão determinista preconiza que o desenvolvimento tecnológico gera automaticamente o desenvolvimento social, e a sua versão “neo” nega a “contaminação” das tecnologias de quaisquer aspectos históricos, sociais e políticos. Podemos até silenciar esses aspectos, mas eles são intrínsecos às tecnologias, e o enfoque sociotécnico, ao se preocupar em superar as limitações dos determinismos lineares e buscar meios para tal, considera que as sociedades são tecnologicamente construídas ao mesmo tempo em que as tecnologias são socialmente configuradas (THOMAS, 2011; THOMAS; SANTOS, 2016). Esse enfoque integra suas dimensões social e política, destronando a visão determinista, entendendo as tecnologias como práticas que possibilitam compreender as relações entre práticas, artefatos e conhecimentos numa perspectiva crítica para 1) acordar do sonambulismo tecnológico²³ e para 2) promover a participação pública nas decisões sobre tecnologia (BAIGORROTEGUI, 2009).

Para tanto, os estudos sociais da ciência e da tecnologia, ou estudos CTS (ciência-tecnologia-sociedade), têm nos ajudado na superação dessas visões deterministas de tecnologia, bem como da visão tradicional de ciência-tecnologia-sociedade. Os estudos CTS atuais, de caráter crítico e interdisciplinar, em contraponto à concepção tradicional, buscam compreender e promover uma visão contextualizada socialmente das atividades científicas e tecnológicas. A ciência e a tecnologia são entendidas como processo social em que elementos não epistêmicos ou técnicos desempenham fator decisivo na concepção e na consolidação das ideias científicas e artefatos tecnológicos (BAZZO; LINSINGEN; PEREIRA, 2003).

Admitimos, entretanto, que ainda temos a presença marcante dos sentidos dessa concepção tradicional em nossos sistemas educacionais e produtivos, ocasionando fortes resistências a processos de mudanças (LINSINGEN, 2006).

O consumo irrestrito e impensado das tecnologias – em sua dimensão artefactual – contribui para essas resistências e

²³ Aceitar mudanças e transformações sem reflexões/discussões/participação. Para mais detalhes, ver Baigorrotegui (2009).

dificulta nossa tomada de consciência para repensar nossos entendimentos e práticas a respeito das tecnologias. Enquanto educadores e pesquisadores temos condições de analisar esses contextos e vislumbrar percepções não convencionais de tecnologias nos espaços de escolarização onde atuamos.

4 EDUCAÇÃO CTS E TECNOLOGIAS: DESAFIOS

Como vimos até aqui, as tecnologias possuem dimensões diversas, e o rumo dos interesses a que vão servir dependerá da perspectiva em que se firmarem. Acreditamos que as tecnologias são construções sociais, baseadas em uma perspectiva sociotécnica, que deva atender às necessidades das comunidades e sociedades locais. Desvincular das tecnologias a visão linear de desenvolvimento é um passo fundamental para compreender que essa relação não é simplista e determinista. Precisamos ampliar essa visão, perceber e compreender as construções históricas e conexões estabelecidas entre as sociedades, as tecnologias e os conhecimentos envolvidos nessa trama.

A educação com base nos estudos sociais da ciência e da tecnologia, ou educação CTS, pensada a partir do local, do contexto latino-americano e brasileiro, tem o compromisso de capacitar os estudantes a compreenderem seus papéis como cidadãos e sua atuação na sociedade. Abre possibilidade para que compreendam a dimensão social das tecnologias, que as concebe como produtos de relações históricas, com validade plena somente dentro dessas relações (SÁEZ, 2011).

O compromisso educacional é de ensinar os estudantes das áreas de ensino técnico e tecnológico a pensar e perceber que as relações sociais, culturais e históricas fazem parte dos conhecimentos, por mais específicos que sejam. É necessário compreender as relações intrínsecas existentes entre os saberes “gerais” e técnicos. Por isso a importância de um ensino interdisciplinar que promova a interação entre os conhecimentos, significando-os de maneira que os estudantes tenham uma educação técnica e tecnológica aliada a uma educação humanista, fechando a brecha entre essas duas culturas (LINSINGEN, 2007). Culturas essas já mencionadas por Snow²⁴ no final da década de 1950 e que podem conviver e complementarem-se mutuamente.

É preciso dominar as habilidades e conhecimentos técnicos da área escolhida, mas também se perceberem como cidadãos que fazem parte de um mundo que lhes diz respeito, não deixando para outros suas responsabilidades e compromissos de participar da vida pública, intervir no social.

²⁴ Retomar capítulo 2 deste trabalho.

Nesse contexto, acreditamos que a função do profissional guia de turismo é para além do “[...] que simplesmente relatar fatos, apresentar um sem-fim de datas históricas e repetir incessantemente as mesmas frases para todos os grupos com os quais trabalha” (HINTZE, 2007, p. 25), mas ser capaz de atuar no sentido, por exemplo, de mostrar e ensinar a contemplar o que há de belo inserido na história e na cultura que constituem o local visitado, de modo a compreender o contexto e saber os interesses que estão envolvidos na sua constituição.

A educação CTS, que integra e pensa as interações existentes entre a sociedade em relação à ciência e à tecnologia, deve promover o ensino sobre ciência e tecnologia concebendo-as como conhecimentos relevantes sem ocultar, silenciar, subalternizar ou exterminar os demais existentes. Essa preocupação e necessidade de promover o diálogo entre os conhecimentos e saberes diversos para que “[...] possamos retirar a ciência e a tecnologia de seus pedestais inabaláveis da investigação desinteressada da verdade e dos resultados generosos para o progresso humano” (BAZZO, 2014, p. 108). É necessário, portanto, provocar e desfazer o desencantamento científico e tecnológico, o “[...] elemento chave da mudança da imagem da ciência e da tecnologia propiciado pelos ECTS²⁵ consiste na renovação educativa, tanto em conteúdos curriculares como em metodologias e técnicas didáticas” (LINSINGEN, 2007, p. 8). Renovar é preciso, pensar e fazer uma educação que proporcione uma visão mais realista da ciência e da tecnologia também, pois a neutralidade e o salvacionismo atribuídos a elas ainda são muito marcantes nos currículos e práticas escolares. Realista no sentido de, segundo Linsingen (2007), “[...] desenvolver nos estudantes uma sensibilidade crítica acerca dos impactos sociais e ambientais derivados das novas tecnologias ou a implantação das já conhecidas [...]” (p. 8), assim como de conscientizá-los “[...] do papel político dos especialistas na sociedade contemporânea” (p. 8).

O nosso intuito não é abandonar ou rejeitar a ciência moderna, mas reconhecer e falar seus limites e pô-la em cultura, ou seja, promover o diálogo entre várias interpretações e saberes que sugerem um mundo simultaneamente local e global. O que

²⁵ Estudos Ciência-Tecnologia-Sociedade (ECTS). Termo utilizado pelo autor do trecho citado.

significa pensar e promover uma ecologia de saberes (SANTOS; NUNES; MENESES, 2004; MENESES, 2014).

Em síntese, falamos de artefato como um dos resultados da tecnologia, mas também esta como algo mais amplo e complexo e que abarca as dimensões que se inter-relacionam à artefactual: cognitiva e prática. Entendendo, então, que as tecnologias são construções sociais e sempre estão relacionadas a interesses, elas podem tanto favorecer à manutenção do *status quo*, evidenciando e contribuindo para o aumento das desigualdades sociais e, ainda, para a degradação do meio ambiente, ou atender às necessidades e interesses de sociedades e comunidades locais, a exemplo da tecnologia social.

Com base nesse entendimento, o profissional guia de turismo, ao realizar um guiamento, pode mostrar aos visitantes as paisagens e edificações, estabelecendo relações existentes entre o que é mostrado aos conhecimentos que nele estão envolvidos. Apresentar a história e a cultura de determinado local e suas possíveis relações com a história e a cultura dos visitantes, procurando elos entre tais aspectos (HINTZE, 2007). E, ainda, problematizar como esses conhecimentos históricos e culturais foram mudando com o passar do tempo desde sua origem até hoje, interesses de quais sujeitos estão envolvidos na constituição do lugar e do espaço, quem determina se muda ou não muda, e se/como essas mudanças interferem no ambiente e na vida dos que ali vivem.

Ao visitar o Costão do Santinho, em Florianópolis, por exemplo, e conhecer as inscrições rupestres que lá estão ainda presentes, pode-se valorizar os conhecimentos ancestrais dos povos que ali viviam e de como eles se organizavam em meio à natureza, como se dá a proteção e manutenção a esses conhecimentos e valores; pode-se questionar por que fora construída uma rede de hotéis no entorno da região das inscrições que, de certa forma, dificulta ou talvez até impeça certos grupos sociais de acessarem um patrimônio cultural impregnado e à disposição na natureza. Tudo isso é passível de ser ignorado se o objetivo central for estar em acordo exclusivo com os interesses das empresas privadas em se apropriarem dos espaços públicos, da natureza e da vida das pessoas em nome do lucro e visualizar a natureza que ainda existe sem problematizar essas questões que também estão relacionadas ao turismo do local.

A modernização de espaços a serem apropriados pela atividade turística com a implantação de uma infraestrutura complementar gerou nova divisão territorial entre a faixa litorânea, ocupada pelos grandes empreendimentos, e as áreas reservadas às comunidades locais tradicionais. O modo de relação que se estabelece entre esses territórios vai depender do modelo de uso turístico adotado em cada situação, mas, como regra geral, os projetos de hotelaria [...] [obedecem] a um modelo de gestão internacionalmente produzido (Cruz, 2001) (sic), onde o que se prioriza não são os desejos das comunidades locais, mas sim a transposição espacial para os locais de visitação e lazer dos desejos dos turistas (BURSZTYN; BARTHOLO; DELAMARO, 2009, p. 83).

  exatamente o contrário que almejamos: que visitantes e turistas se adaptem aos costumes, hábitos e realidade visitada, do que a popula o receptora se adapte aos desejos, interesses e demandas de quem a visita. Entendemos que   necessário trazermos   tona a discussão sobre um turismo que contribua para a emancipa o das pessoas e do local, melhorando sua qualidade de vida, tendo no planejamento turstico a gera o de oportunidades e benefcios reais para as popula es receptoras (BURSZTYN; BARTHOLO; DELAMARO, 2009).

A mercantilha o proposta pelo capitalismo, que a tudo deseja transformar em mercadoria acaba por transformar a experiência turstica em pacotes pré-fabricados e dentro deste pacote, toda a subjetividade tornada consumo. Não   apenas o consumo de souvenirs, ou de imagens hoje captadas pelas minúsculas câmaras digitais, mas também das rela es humanas transformadas em postos de trabalho pelo turismo. Este pode e deve ser mais do que apenas um deslocamento para consumo material, busca de status, etc. pode ser um momento de *busca de experiências, de conhecimento* e de autoconhecimento,

reflexão, convivência. Esse potencial pode ser aproveitado em uma viagem, mesmo um pacto turístico, se bem conduzido por um profissional que tenha a mente aberta [e senso crítico] para esta aventura, o novo. E o próprio Guia de Turismo ganha com tudo isso se tornando uma pessoa de maior compreensão (HINTZE, 2007, p. 24, grifo nosso).

Logo, a educação CTS e a tecnologia social podem nos ajudar na formação de profissionais que compreendam a importância de se horizontalizar os conhecimentos e saberes, tratá-los todos com a mesma relevância e saber questionar por que uns conhecimentos são mais valorizados que outros e baseados em que interesses.

É cada vez mais evidente a inadequação de uma educação em ciências e tecnologias que não considera a pluralidade de saberes, que trata de forma assimétrica e verticalizada os conhecimentos, que não problematiza a universalidade da ciência e autonomia da tecnologia, que as considere como conhecimentos superiores e, portanto, que constrói a não existência de outros saberes, fomentando atitudes não apenas acríticas, mas sobretudo preconceituosas em relação aos diferentes saberes (LINSINGEN, 2017, p. 14).

Vivemos numa sociedade capitalista tal em que é muito difícil desvincular-nos da sua lógica mercadológica, de exploração de muitos por poucos, mas podemos estar conscientes dessa lógica e buscar meios e conhecimentos necessários para que saibamos questionar e reinventar as formas de viver e de produzir mais humanizadas e preocupadas com a natureza, sem que tenhamos que destruí-la ou explorar outras pessoas para satisfazermos nossas necessidades e interesses. Nesse sentido, é mister o guia de turismo estar ciente de que as políticas públicas brasileiras para o turismo não têm oferecido benefícios sociais à população na mesma proporção do discurso oficial proferido que visa contemplar os interesses e a participação de atores sociais locais, bem como promover o desenvolvimento socioeconômico e sustentável da

região onde o ocorre a prática do turismo (BURSZTYN; BARTHOLO; DELAMARO, 2009).

Há formas de vida e de produção de conhecimentos para além do eurocêntrico. E essas maneiras são pensadas baseadas nas necessidades e interesses dos povos do Sul global²⁶, sujeitos que têm se organizado e resistido à intervenção capitalista-colonial, na busca da valorização e amplificação dos saberes do Sul (MENESES, 2014).

[A] questão sociocientífica e sociotecnológica evidencia o comprometimento e a inseparabilidade entre ciência-tecnologia-sociedade-ambiente, e também a colonialidade do saber/poder entre países do Norte e do Sul global (LINSINGEN, 2017, p. 13).

²⁶ Termo utilizado por Meneses (2014, p. 92) para referir-se “[...] às regiões do mundo que foram submetidas ao colonialismo europeu e que não atingiram níveis de desenvolvimento econômico semelhantes ao Norte global (Europa e América do Norte)”.

5 INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DE SANTA CATARINA: CONTEXTO HISTÓRICO²⁷

O Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC) é uma instituição pública e federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC) por meio da Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica (SETEC). Sua sede e foro ficam em Florianópolis e possui autonomia administrativa, didático-pedagógica, disciplinar, financeira e patrimonial.

É uma instituição de ensino centenária, existente desde 1909. Naquela época, surgiu como Escola de Aprendizizes Artífices de Santa Catarina, que tinha como objetivo preparar técnica e intelectualmente a parcela mais pobre da população, além de afastá-los da “[...] ociosidade ignorante, escola do vício e do crime” (BRASIL, 1909). Sua criação se deu a partir do Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909, que instituiu o Ensino Profissional no Brasil. A justificativa para a criação dessa modalidade de ensino se deu com base em três argumentos presentes no Decreto:

Que o aumento constante da população das cidades exige que se facilite às classes proletárias os meios de vencer as dificuldades sempre crescentes na luta pela existência;

Que para isso se torna necessário, não só limitar os filhos dos desfavorecidos da fortuna com o indispensável preparo técnico e intelectual, como fazê-los adquirir hábitos de trabalho profícuo, que os afastará da ociosidade ignorante, escola do vício e do crime;

Que é um dos primeiros deveres do Governo da República formar cidadãos úteis à Nação (BRASIL, 1909).

²⁷ Histórico baseado na obra “Da Escola de Aprendizizes de Artífices ao Instituto Federal de Santa Catarina”, de Alcides Vieira de Almeida, nas informações veiculadas pelo site geral institucional do IFSC (www.ifsc.edu.br) e do câmpus em específico, que podem ser acessados no site geral.

Todo o Decreto segue uma linha de raciocínio que naturaliza as classes sociais, bem como a indiscutível necessidade de que os “desfavorecidos da fortuna” tenham de trabalhar para prover a sua existência, além de aprender um ofício para não viverem no ócio. Se o Decreto “previa” um futuro inexorável para quem não estudasse, tornar-se um viciado ou criminoso, um excerto do Relatório de 1922²⁸ da escola aponta que uma das causas de evasão escolar dos estudantes da época era “porque vão coadjuvar com os pais nos seus serviços, no ganho da subsistência que cada dia se torna mais difícil” (ALMEIDA, 2010, p. 4). Se no século passado os estudantes evadiam para poder trabalhar com seus familiares, atualmente predomina o público que concilia os estudos com o trabalho, o que corresponde a um percentual de 50,11% dos estudantes ingressantes²⁹. No entanto, somente 29,96% da ocupação principal dos estudantes ingressantes no IFSC é só estudar³⁰. Os demais alunos, 19,93%, ou estão desempregados, ou são trabalhadores autônomos, ou do lar, ou empresários/microempresários, ou aposentados, ou profissionais liberais, ou, por fim, trabalhadores rurais. Isso quer dizer que o trabalho tem sido uma necessidade na vida dos estudantes, independentemente se corresponde ou não à área de ensino que escolheram para se profissionalizarem.

O Decreto n. 7.566/1909 também propunha a premiação dos estudantes-destaque. Ou seja, educação meritocrática desde o início da histórica republicana brasileira.

A denominação de Escola de Aprendizizes Artífices permaneceu até 1937, quando passou a denominar-se Liceu Industrial de Santa Catarina com a publicação da Lei n. 378, de 13 de janeiro daquele ano. Almeida (2010) relata que a criação

²⁸ MURICY, João Candido da Silva. **Escola de Aprendizizes Artífices de Santa Catharina**: resenha histórica: 1910-1922. Florianópolis: Typografia da Escola de Aprendizizes Artífices, 1922.

²⁹ Dados extraídos da “Tabela 2.6 Informações Socioeconômicas – Ocupação Principal”, visualizada no Anuário Estatístico do IFSC 2017 (<<http://www.ifsc.edu.br/anuario-estatistico>>). Total de estudantes ingressantes: 15.327. Acesso em: 18 jul. 2017.

³⁰ Em segundo lugar, a ocupação principal dos estudantes, com 25% do total dos ingressantes, é ser trabalhador de empresas privadas (o que corresponde a 3.832 estudantes).

dos liceus foi uma das maneiras de propagar e fortalecer o ensino industrial no Brasil. Já o Decreto-Lei n. 4.073, de 30 de janeiro de 1942 – conhecido como Lei Orgânica do Ensino Industrial –, estabelecia as bases de organização e de regime do ensino industrial no país, que visava à qualificação profissional dos trabalhadores industriais. No dia 23 de fevereiro do mesmo ano, o Decreto-Lei n. 4.127 estabeleceu as bases de organização da rede federal de estabelecimentos de ensino industrial, alterando a nomenclatura para Escolas Industriais (ALMEIDA, 2010).

Para esse autor,

[...] o processo que definiu os estabelecimentos de ensino que passariam a ser denominados de Escolas Técnicas ou Escolas Industriais, foi muito semelhante ao que determinou, no final dos anos 90, a transformação de algumas Escolas Técnicas em Centros Federais de Educação Tecnológica. A estrutura física, laboratorial e de pessoal, aliada à questão política, foram determinantes em ambos os casos (ALMEIDA, 2010, p. 48).

A Escola Industrial de Florianópolis ofertava cursos industriais básicos aos estudantes advindos do ensino primário, e cursos de mestría aos candidatos à profissão de mestre. Vinte anos após esses decretos, foram implantados os cursos técnicos. Em 1965, a Escola Industrial recebeu o *status* de Federal por meio da Lei n. 4.759, de 20 de agosto do referido ano. Três anos depois, em 6 de junho de 1968, a Escola Industrial Federal foi transformada em Escola Técnica Federal de Santa Catarina (ETFSC).

Nas décadas de 1970 e 1980, cursos como os de Refrigeração e Ar Condicionado, Eletrônica, Eletrotécnica, Estradas, Saneamento e Telecomunicações passaram a ser ofertados por causa do “milagre brasileiro”, que passou a fomentar o uso da tecnologia para o desenvolvimento econômico (IFSC, 2009).

Entre 1986 até o início dos anos 2000, a ETFSC “conquistou maturidade política, didático-pedagógica e administrativa” (ALMEIDA, 2010, p. 111). Foi nesse período que,

com base no que nos relata Almeida (2010), a escola garantiu a democratização do processo político-administrativo-pedagógico. Após o período militar brasileiro, a escola foi reconquistando, aos poucos, sua autonomia por meio de ações como eleições para diretor-geral, em vez de indicação político-partidária, participação da comunidade escolar nas decisões relativas ao ensino, criação de instâncias como colegiados e conselhos. A partir desse contexto, a escola iniciou seu processo de expansão para além da cidade de Florianópolis, onde se originou, e a primeira unidade descentralizada a ser implantada foi em São José, em 1986. Em 1994, a ETFSC chegou a Jaraguá do Sul, com cursos na área têxtil e eletromecânica, e Joinville.

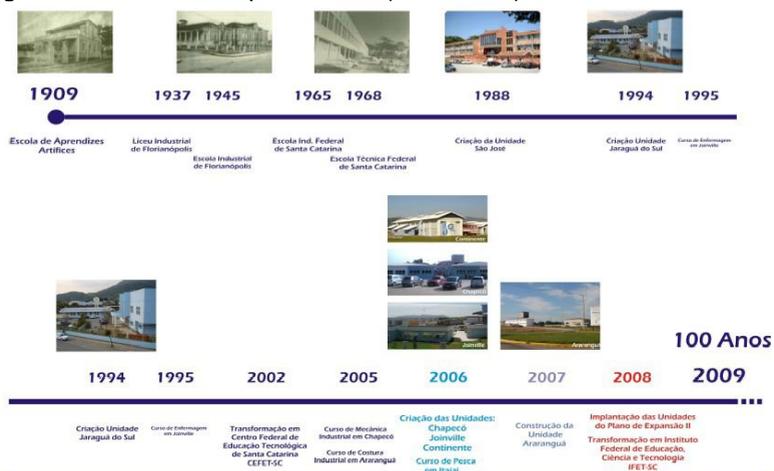
No final de 1994, a Lei n. 8.948, de 8 de dezembro de 1994, transformou a ETFSC e todas as demais escolas técnicas federais nos conhecidos, alguns ainda existentes, Centros Federais de Educação Tecnológica (CEFET). No entanto, essa transformação se daria por unidade mediante publicação de decreto presidencial para cada CEFET. A partir daí, houve um grande envolvimento das comunidades escolares da ainda ETFSC, realizando o Planejamento Estratégico Situacional, que visualizou e avaliou criteriosamente a instituição, o que culminou na elaboração do Plano Político Pedagógico,

[...] que visava, na realidade, à construção de uma radiografia geral da ETF/SC, que permitisse, ao final, não só detectar as linhas norteadoras de um projeto de reestruturação da situação presente, além de projetar a implementação de novas ações voltadas e necessárias à modernização e ao processo de cefetização da Escola. [...] o Plano Político Pedagógico foi um marco de organização e avanço institucional, sem similar, em toda a história da Instituição que hoje conhecemos por Instituto Federal de Santa Catarina (ALMEIDA, 2010, p. 123).

Ao final do ano de 1997, após essa radiografia realizada na instituição com o engajamento de servidores, estudantes e comunidade, o projeto institucional de cefetização foi enviado a Brasília para ser analisado. Após dois anos desse envio, ele foi devolvido por não ter cumprido totalmente os requisitos exigidos.

Em 2000, foi enviado novamente à capital federal. E, somente em março de 2002, o Centro Federal de Educação Tecnológica de Santa Catarina foi criado por decreto presidencial. Foi nesse ano também que os primeiros cursos superiores de tecnologia foram implantados: Automação Industrial, Design de Produto e Sistemas Digitais. Alguns anos depois, os cursos superiores de Radiologia Médica, Construção de Edifícios, Redes Multimídia e Telefonia, Gestão de Sistemas de Energia e Gestão da Tecnologia da Informação. Talvez pelo fato de a instituição passar a ofertar também cursos em nível de graduação tecnológica e não mais restrita a cursos técnicos é que a nomenclatura mudou de “Escola Técnica Federal” para “Centro Federal de Educação Tecnológica”.

Figura 1 – Linha do tempo do IFSC (1909-2008).



Fonte: IFSC, 2009.

Em 2004, o Decreto n. 5.154 permitiu que a instituição promovesse cursos técnicos integrados, modalidade que propõe, ao mesmo tempo, o ensino médio e o curso técnico. Dois anos depois do Decreto, a unidade Florianópolis ofertou os primeiros cursos técnicos integrados. No mesmo ano, o ensino médio na modalidade jovens e adultos – EJA – também passou a ser

oferecido na mesma unidade. Essa modalidade foi sendo extinta à medida que o PROEJA³¹ foi instituído, já em 2005.

No ano de 2006, a partir do Plano de Expansão da Rede Federal de Educação Profissional de 2005, as unidades Joinville³², Continente e Chapecó foram inauguradas. A unidade Araranguá foi a última inaugurada, em 2008, na fase 1 do referido plano.

A unidade Continente, o atual Câmpus Florianópolis-Continente (CTE), também foi criada em 2006. Entre 2006 e 2009, dividiu espaço com a Direção Geral do CEFET-SC, hoje Reitoria do IFSC.

No início de 2008, após intensas discussões e diversas reuniões nas unidades do CEFET, especificamente em março daquele ano, foi iniciado o processo de consulta à comunidade escolar para votar a favor ou contra a transformação do Centro Federal em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia. “O projeto de lei que definiu a mudança foi aprovado pela Câmara Federal e pelo Senado e sancionado pelo então presidente Luiz Inácio Lula da Silva em 29 de dezembro de 2008” (IFSC³³, 2016). Foi a Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008, que instituiu a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, criando os institutos federais e dando outras

³¹ Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos. Instituído pelo Decreto n. 5.478, de 24 de junho de 2005. Substituído pelo Decreto n. 5.840, de 13 de julho de 2006, que introduziu novas diretrizes que ampliam a abrangência do primeiro com a inclusão da oferta de cursos PROEJA para o público do ensino fundamental da EJA. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/proeja>>. Acesso em: 24 out. 2016.

³² Essa unidade começou a funcionar após um convênio com o Hospital Dona Helena, em 1994, dando início ao Curso Técnico em Enfermagem. Nessa parceria, o hospital cedeu as instalações e equipamentos, já o IFSC disponibilizou o quadro de docentes e a concepção, desenvolvimento e implementação da estrutura curricular do curso. Com o Plano de Expansão 1, foi possível a transformação da então Gerência Educacional de Saúde de Joinville em Unidade de Ensino, em agosto de 2006. Disponível em: <http://joinville.ifsc.edu.br/website/index.php?option=com_content&view=article&id=420&Itemid=144>. Acesso em: 24 out. 2016.

³³ Disponível em: <<http://www.ifsc.edu.br/historico>>. Acesso em: 24 out. 2016.

providências. Com a transformação em Instituto Federal, a instituição, por ser de natureza jurídica de autarquia, passou a ter autonomia administrativa, patrimonial, financeira, didático-pedagógica e disciplinar. A Direção-Geral passou ser a Reitoria, e as unidades passaram a ser denominadas câmpus. A oferta dos cursos passou a garantir, no mínimo, 50% de suas vagas para o ensino técnico de nível médio e 20% de suas vagas para cursos de licenciatura para formar professores. Com essa mudança,

[...] ampliam-se as ações e o compromisso com a inclusão social. Investem-se mais recursos financeiros, amplia-se o quadro de pessoal, abrem-se novas oportunidades de acesso a programas de fomento à pesquisa, constitui-se um novo plano de carreira para os servidores, a autonomia financeira e didático-pedagógica se fortalece e assegura-se uma identidade para a Educação Profissional e Tecnológica (IFSC, 2009, p. 10).

Em virtude da oferta de cursos na educação superior, os institutos federais passaram a ser equiparados às universidades federais, no entanto, sua finalidade é ofertar “[...] educação profissional e tecnológica nas diferentes modalidades de ensino, com base na conjugação de conhecimentos técnicos e tecnológicos com as suas práticas pedagógicas [...]” (BRASIL, 2008), alinhada aos arranjos produtivos locais. Com essa transformação, surgiram tensões³⁴ entre *identidade de escola técnica* e *vontade de universidade*³⁵ envolvendo os institutos federais. Mesmo o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)³⁶ do IFSC afirmando que a identidade da Rede de Educação Profissional e Tecnológica (EPT) estava assegurada

³⁴ Tensões que Moraes (2016) procura entender e tem como objeto da sua tese de doutorado. Para melhor entendimento dessa discussão, sugerimos a leitura completa de seu trabalho. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/21409>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

³⁵ Termos destacados por Moraes (2016) em sua tese de doutorado.

³⁶ Plano de Desenvolvimento Institucional (2009-2013).

com o novo marco legal, Moraes (2016, p. 7) contra-argumenta que

[...] a construção de uma nova identidade institucional não é um ato unilateral, no qual um Estado onipotente define, por Lei ou por Decreto, as feições de suas instituições escolares. A construção de uma identidade institucional é um processo conflituoso, no qual as expectativas das comunidades escolares também jogam papel, influenciando, inclusive, nas formas finais do texto legal.

De 2009 a 2011, na segunda fase do Plano de Expansão da Rede Federal, o IFSC implantou mais 11 câmpus: Caçador, Canoinhas, Criciúma, Gaspar, Geraldo Werninghaus (em Jaraguá do Sul), Itajaí, Palhoça Bilíngue – a primeira escola bilíngue (libras/português) da América Latina –, Garopaba, Lages, São Miguel do Oeste e Urupema. Em meados de 2011, a Reitoria teve sua sede própria inaugurada e instalada no mesmo endereço do Câmpus Florianópolis-Continente. Já na fase 3 do Plano de Expansão, o Governo Federal anunciou a construção dos câmpus Tubarão e São Carlos. São Lourenço do Oeste também conta com um câmpus do IFSC desde 2014.

Figura 2 – Distribuição dos câmpus do IFSC em Santa Catarina em 2013.



Fonte: *Relatório de Gestão do Exercício de 2013 do IFSC*³⁷.

Até o momento, o IFSC possui 22 câmpus espalhados em 20 cidades do estado de Santa Catarina, ofertando cursos que contemplam um itinerário formativo que vai desde cursos de formação inicial e continuada – FIC, cursos técnicos integrados, subsequentes, concomitantes e na modalidade jovens e adultos (PROEJA), cursos superiores (de tecnologia, bacharelado e licenciatura) – até pós-graduação *lato* e *stricto sensu*, além de certificação profissional por competência e educação a distância. Sua missão³⁸ é “promover a inclusão e formar cidadãos, por meio da educação profissional, científica e tecnológica, gerando, difundindo e aplicando conhecimento e inovação, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e cultural”.

³⁷ Figura extraída do *Relatório de Gestão do Exercício de 2013 do IFSC* (2014c, p. 41). Disponível em: <https://intranet.ifsc.edu.br/images/file/Publicacoes/2013/RG_2013-IFSC_31_03_14_V2.pdf>.
Acesso em: 18 out. 2017.

³⁸ Disponível em: <<http://www.ifsc.edu.br/menu-institucional/missao>>.
Acesso em: 30 jun. 2016.

Figura 3 – Distribuição dos câmpus do IFSC em Santa Catarina em 2017.



Fonte: Site do IFSC³⁹.

Após esse breve histórico, relatamos, a seguir, como foi o surgimento do Câmpus Florianópolis-Continente, já que ele se constituiu a partir da federalização da Escola Catarinense de Gastronomia – que era administrada pela Universidade do Sul de Santa Catarina (Unisul) – e por se tratar do campo onde a pesquisa foi pensada e realizada.

³⁹ Disponível em: <<http://www.ifsc.edu.br/clique-veja-mapa-sc>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

5.1 CÂMPUS FLORIANÓPOLIS-CONTINENTE⁴⁰

O Câmpus Florianópolis-Continente está vinculado ao Eixo Turismo, Hospitalidade e Lazer. Além da oferta de cursos voltados para formação e qualificação de cidadãos profissionais no setor de turismo e hospitalidade, o câmpus tem se comprometido desde sua origem com a melhoria dos serviços e atividades turísticas, de crescente importância na vida socioeconômica local e regional (IFSC, 2017b).

Em março de 2003, a Comissão de Análise para Implementação de Cursos Básicos, Técnicos e Superiores de Tecnologia da área de Turismo e Hospitalidade⁴¹ (CAICATH) do CEFET/SC iniciou os trabalhos para estudar a criação de cursos que hoje compõem o Câmpus Florianópolis-Continente. Isso só foi possível em razão do envolvimento da instituição com cursos de formação profissional na área de turismo no período de 1997 a 2003, em parceria com a Escola Sindical Sul, e porque à época não havia cursos nessa área em Florianópolis – cidade tida como importante destino turístico.

Os efeitos negativos advindos do turismo – degradação e prejuízos ambientais e sociais, o fato de os trabalhadores do setor em questão serem, com os trabalhadores rurais e da alimentação, os que têm as piores condições de trabalho e de salários (SILVA; KANAAN, 2007) –, são considerados os responsáveis por levarem as professoras membros da comissão a iniciarem os trabalhos para a concepção de cursos na área de turismo.

Reflexões a respeito da modificação de aspectos da vida urbana, bem como de comunidades tradicionais, especialmente após os anos 70 do século passado, integravam as discussões da Comissão à medida que, em nossa cidade – como em outras – o trade turístico serve-se das

⁴⁰ Para a escrita deste texto, tomou-se por base o artigo “A origem do Câmpus Florianópolis-Continente”, das autoras Angela Faria Brognoli, Cláudia Hickenbick, Daniela de Carvalho Carrelas e Telma P. P. Amorim.

⁴¹ Conforme a Resolução do CNE/CEB 04/99, o eixo tecnológico na época era denominado Turismo e Hospitalidade.

tradições e da cultura sem que essas sejam, na mesma medida, beneficiadas pelas ações e projetos que trazem os visitantes para a cidade. Além disso, ou, exatamente por isso, a tradição e a cultura são apresentadas destituídas de autenticidade, como pastiche (BROGNOLI et al., 2013, p. 8).

Em junho de 2003, a referida comissão finalizou os trabalhos, ao mesmo tempo em que iniciou a constituição do atual Câmpus Florianópolis-Continente. O relatório final apontou a necessidade de criação de cursos profissionalizantes na área de Turismo e Hospitalidade e foi entregue à Direção Geral do CEFET/SC. No contexto brasileiro, acontecia a primeira fase do Plano de Expansão da Educação Profissional. A partir disso, a Escola Catarinense de Gastronomia foi federalizada (sendo a primeira a ganhar esse *status* no Brasil), tornando-se a Unidade Continente do CEFET/SC. Com essa federalização, em 2006, a Direção Geral do CEFET/SC instalou-se no mesmo prédio da Unidade Continente. Dessa forma, a oferta de cursos foi ampliada para além da área da gastronomia, de modo a atender os segmentos de hotelaria, eventos e turismo, constituídos no eixo tecnológico Turismo, Hospitalidade e Lazer.

A comissão, então, passou a compor a gestão da Unidade Continente para sua definitiva implantação. Ações concretas foram ocorrendo, como o primeiro concurso para professor efetivo, que veio a contemplar a área de ciências humanas, bem como de educação ambiental, em virtude da constatação e da preocupação em relação aos efeitos negativos do turismo causados ao meio ambiente. Além das unidades curriculares da área de educação ambiental serem ofertadas nos cursos desde o início do câmpus, a constituição da Comissão de Gestão Socioambiental “[...] surgiu para tornar o tema uma prática da instituição [...]” (BROGNOLI et al., 2013, p. 10).

Mesmo com o crescimento e a consolidação do câmpus, com a saída da Direção Geral do CEFET/SC para outro endereço e com a posterior construção da sede definitiva da Reitoria no mesmo terreno da unidade continente – a partir da transformação do CEFET/SC em IFSC em 2008 –, ainda convivemos com “o baixo reconhecimento social das funções ocupadas pelos trabalhadores da área, a falta de tradição na

profissionalização do setor, a baixa remuneração e a sazonalidade [que] são, entre outros, problemas a serem enfrentados” (BROGNOLI et al., 2013, p. 10-11). Sem perder de vista também que, “com a promessa de prosperidade e desenvolvimento econômico e social, o capitalismo encontrou, na atividade turística nova forma de exploração dos trabalhadores dos países pobres do mundo” (SILVA; KANAAN, 2007, p. 2).

Entre os anos de 2015-2016, com investimentos posteriores advindos do Governo Federal materializados no Plano de Expansão⁴² 2 e 3, a oferta de cursos foi se diversificando e o itinerário formativo do câmpus passou a abranger cursos de formação inicial e continuada, técnicos subsequentes, superiores de tecnologia e cursos voltados à preparação para o trabalho com a elevação da escolaridade, como é o caso do PROEJA.

Atualmente⁴³, o câmpus tem um quadro efetivo com 49 servidores técnico-administrativos, 56 servidores docentes efetivos e sete servidores docentes substitutos/temporários que atendem cerca de mil estudantes.

A nosso ver, o câmpus tem o papel de promover uma formação crítica no setor de turismo e hospitalidade que não se dedique a formar trabalhadores que sirvam exclusivamente ao mercado e à produtividade. Assim como propõem Santos, Lourenço e Vilanova (2007, p. 8), almejamos “[...] uma educação que forme para a vida e mundo do trabalho, e intervenção crítica na sociedade. Nosso desejo é que os trabalhadores do turismo e hospitalidade não serem tratados como coadjuvantes da história, mas aqueles que geram toda a riqueza”.

⁴² Plano de Expansão 1: 2002 a 2010. Plano de Expansão 2: 2011 a 2014. Plano de Expansão 3: 2015-2016. Fonte: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 7 maio 2017.

⁴³ Dados retirados do Anuário Estatístico 2017 do IFSC (ano base 2016). Fonte: <<http://www.ifsc.edu.br/anuario-estatistico>>. Acesso em: 2 maio 2017.

6 TURISMO E EDUCAÇÃO: UMA PROPOSTA DE REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

A concepção de educação na qual nos baseamos é aquela que, além de promover o acesso aos conhecimentos produzidos pela humanidade aos estudantes, também promove a formação omnilateral, holística, integrando valores e princípios humanos aos conhecimentos sistematizados e não sistematizados, que valoriza os sujeitos e seus conhecimentos e saberes numa relação de aprendizado mútuo entre estudantes e professor, e que, acima de tudo, ensina os sujeitos a pensar e não a obedecer. É, portanto, uma educação que está a serviço da libertação⁴⁴. A educação problematizadora e libertadora, segundo Freire (1987, p. 68),

[...] já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (grifos do autor).

Com base nessa concepção de educação, entendemos que o turismo pode promover situações de aprendizagem e desenvolvimento humano entre os sujeitos envolvidos (turistas/visitantes e guias de turismo), ampliando seus conhecimentos e visões de mundo, para além do caráter exclusivamente economicista (ALBUQUERQUE, 2015). Ou seja,

⁴⁴ Para Freire (1987, p. 67), a libertação autêntica “é práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”.

[...] por meio da atividade turística, além de se conhecer os atrativos turísticos e potencial turístico, é possível ainda identificar reflexos da política econômica, das políticas públicas de educação, saúde, no setor trabalhista e na distribuição de renda, tornando o turismo como vetor de socialização cultural, fazendo com que os [sujeitos] comecem a enxergar sua cidade como um espaço pertencente a eles e passível de suas intervenções. (ALBUQUERQUE, 2015, p. 23).

Desse modo, nesta seção apresentamos uma revisão bibliográfica com base em artigos extraídos do Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) e de dois periódicos da área de turismo – *Turismo e Sociedade* e *Turismo: Visão e Ação*, em que são discutidos temas relativos ao turismo, à educação e à profissão de guia de turismo.

Em 7 de julho de 2017, acessamos o Portal de Periódicos⁴⁵ da CAPES com o descritor “educação *em* turismo”, sem aplicar filtros, e obtivemos uma busca com 1.038 resultados, em seguida, outra com 905 resultados. Fizemos uma leitura dinâmica até o resultado 180, cuja triagem foi feita nos títulos e resumos, estabelecendo relações com o escopo desta pesquisa, nos levando à seleção de quatro artigos.

Em nova busca no Portal, no mês seguinte, utilizando o descritor “educação e turismo”, aplicamos, porém, os filtros

⁴⁵ O Portal de Periódicos da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES) foi oficialmente lançado em 11 de novembro de 2000. “É uma biblioteca virtual que reúne e disponibiliza a instituições de ensino e pesquisa no Brasil o melhor da produção científica internacional. Ele conta com um acervo de mais de 38 mil títulos com texto completo, 134 bases referenciais, 11 bases dedicadas exclusivamente a patentes, além de livros, enciclopédias e obras de referência, normas técnicas, estatísticas e conteúdo audiovisual. [...] O Portal de Periódicos tem como missão promover o fortalecimento dos programas de pós-graduação no Brasil por meio da democratização do acesso online à informação científica internacional de alto nível” (CAPES, 2017). Mais informações disponíveis em: <<http://www.periodicos.capes.gov.br/>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

“artigos”, “dos últimos dez anos”, a fim de obter resultados mais qualificados. Nessa busca, obtivemos 29 artigos como resultado. Ao analisar seus títulos e resumos, selecionamos cinco artigos que consideramos pertinentes. Então, do Portal de Periódicos CAPES, tivemos um total de nove artigos selecionados.

Em uma revisão de volume a volume realizada no periódico *Turismo e Sociedade*⁴⁶, selecionamos cinco artigos. Como a origem dessa revista é datada de 2008, o recorte temporal da revisão ficou em nove anos. Já na revisão volume a volume realizada no periódico *Turismo: Visão e Ação*⁴⁷, no período compreendido de 2007 a 2017⁴⁸, selecionamos seis artigos.

Do montante selecionado – 20 artigos –, somente dois deles abordam a profissão guia de turismo, sendo que um aponta a complementaridade mútua entre o trabalho desenvolvido pelos

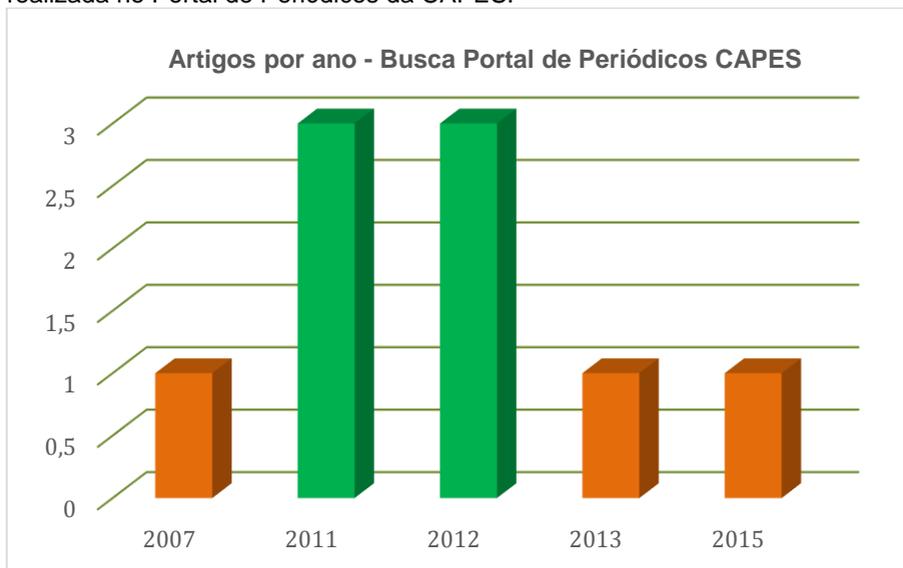
⁴⁶ Esse periódico científico eletrônico, com publicação semestral, editado pelo Departamento de Turismo da Universidade Federal do Paraná (UFPR), existente desde 2008, permite acesso livre ao seu conteúdo publicado e tem como um de seus objetivos oportunizar um espaço de reflexões e ampliação de conhecimentos na área de turismo. Aceita estudos, pesquisas, trabalhos e relatos de experiência. Qualis B4 na área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo. Está indexado em: Biblioteca Digital de Periódicos da UFPR, C. I. R. E. T. – Centre International de Recherches et d'Etudes Touristiques, Google Acadêmico, Latindex, Portal de Periódicos CAPES/MEC, Publicações de Turismo e Sumários de Revistas Brasileiras. Mais informações disponíveis em: <<http://revistas.ufpr.br/turismo>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

⁴⁷ Periódico vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Turismo e Hotelaria da Universidade do Vale do Itajaí (Univali), com publicação quadrimestral, existente desde 1998, permite acesso livre ao seu conteúdo publicado e recebe artigos inéditos que contribuam com o desenvolvimento científico do turismo e áreas afins. Qualis B1 na área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo. Está indexado em: EBSCO, SPELL, Latindex, ULRICH'S Periodicals Directory, C.I.R.E.T. – Centre International de Recherches et d'Etudes Touristiques e Sistema Integrado de Bibliotecas da Univali – SIBIUN. Mais informações disponíveis em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rtva/index>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

⁴⁸ O critério “últimos dez anos” foi usado para manter o padrão aplicado na busca ao Portal de Periódicos da CAPES.

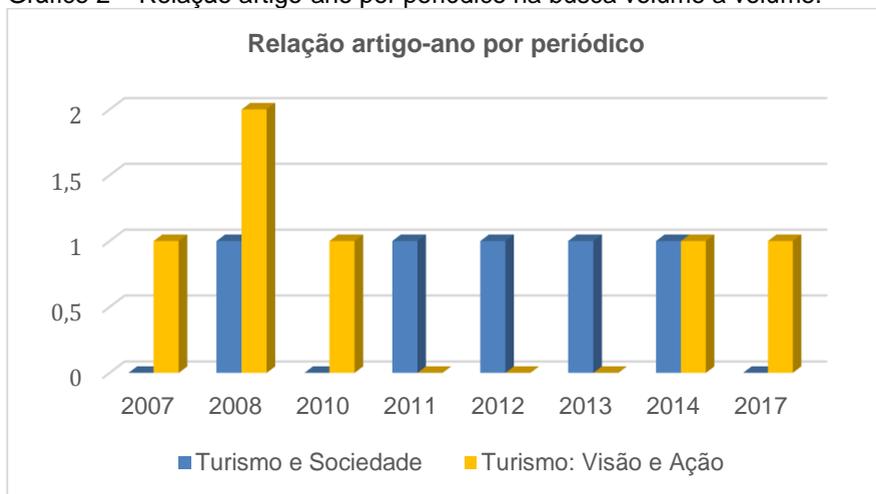
guias de turismo e condutores ambientais, e o outro sobre a legislação internacional e nacional relativa à profissão de guia. Os demais textos transitam entre temas como turismo e educação, turismo comunitário, turismo cultural, turismo e inclusão social, turismo social, políticas públicas de turismo e no Brasil, sazonalidade do turismo, qualificação para a área de turismo, turismo local, turismo e desenvolvimento, turismo em Florianópolis, turismo pedagógico.

Gráfico 1 – Quantidade de artigos por ano encontrados na busca realizada no Portal de Periódicos da CAPES.



Fonte: A autora.

Gráfico 2 – Relação artigo-ano por periódico na busca volume a volume.



Fonte: A autora.

Para melhor entendimento e compreensão dos textos, realizamos sua leitura e fichamento, elencando elementos que consideramos mais importantes para contribuir na fundamentação desta pesquisa. Destacamos o título, as palavras-chaves, os conceitos de referência, o contexto da pesquisa e as possíveis contribuições para o guia de turismo. Mesmo essas últimas não tendo sido abordadas, necessariamente, nos textos, as apresentamos com base em nossas inferências.

6.1 PORTAL DE PERIÓDICOS DA CAPES

O artigo “Educação e turismo: reflexões para elaboração de uma educação turística”⁴⁹, de Ari da Silva Fonseca Filho, com as palavras-chave educação turística, turismo humano, escola básica e disciplina, apresenta conceituação sobre a educação turística com base em reflexões teóricas sobre o assunto. Por entender que o caráter econômico não dá conta de abarcar a complexidade e a diversidade em relação ao fenômeno do turismo, Fonseca Filho (2007) apresenta definições econômicas, técnicas e holísticas para estudos acadêmicos sobre o turismo.

⁴⁹ Publicado em 2007 na *Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo*, Qualis A2 na área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo.

[...] devido a esse caráter multidisciplinar, acreditamos que a educação em turismo pode ser desenvolvida de maneira que possa abordar assuntos como cidadania, alteridade, sociabilidade, cultura, educação ambiental e patrimonial; que destacamos como relevantes para a formação dos educandos e que, muitas vezes, devido ao tempo limitado e à necessidade de cumprir os conteúdos programáticos das disciplinas tradicionais, esses temas são pouco destacados (FONSECA FILHO, 2007, p. 10).

Baseado nesse contexto, o autor acredita que a educação turística, além de formar cidadãos críticos e participativos com postura engajada nas questões sociais, deve ensinar a importância de preservar valores culturais e meio ambiente. Conceitua essa educação “[...] como processo educativo cuja finalidade é de difundir conhecimentos sobre a atividade turística em cidades turísticas ou com potencial turístico” (FONSECA FILHO, 2007, p. 19). Esse processo educativo pode ocorrer pela educação formal, informal e não formal, no entanto, ele dedica sua atenção ao ensino do turismo na educação básica – educação formal –, já que muitas publicações nessa área são relativas ao ensino superior. O autor afirma que a inserção da educação turística no ensino fundamental e médio, seja como disciplina ou como tema transversal, pode

[...] contribuir positivamente [...] [com] conhecimentos relativos ao turismo, trazendo para a sala de aula assuntos presentes na realidade vivida pelos educandos que residem num município turístico e, ainda, relacioná-los com questões sobre economia, sociologia, antropologia, ecologia e outras que são afetadas pelos impactos do turismo (FONSECA FILHO, 2007, p. 22).

Como contribuições para o guia de turismo, entendemos que o diálogo do turismo com diversas áreas do conhecimento permite a ampliação de sua percepção de mundo e seu rol de conhecimentos.

Em “O turismo a serviço da educação: as aulas-passeio promovidas por escola particular em Parnaíba (PI)”⁵⁰, de Rita de Cássia Alvez de Souza, Karol Monteiro Mota Melo e André Riani Costa Perinotto, cujas palavras-chave são turismo pedagógico, educação, aprendizagem e aulas passeio, são apresentadas as influências positivas dessas aulas – também entendidas como turismo pedagógico na educação dos estudantes, já que os autores entendem que a atividade turística dinamiza as práticas pedagógicas por meio da vivência da saída de campo.

Souza, Melo e Perinotto (2011) afirmam que a educação e o turismo são mecanismos de formação e promovem sociabilidade, portanto, ambos contribuem para o desenvolvimento humano. Aulas-passeio ou turismo pedagógico é uma estratégia de ensino que tem o ambiente como material pedagógico e ajuda a promover a interdisciplinaridade e o confronto entre teoria e realidade. Os autores explicam que a realização das aulas-passeio pressupõe três momentos essenciais: 1) planejamento da atividade, 2) desenvolvimento e execução e 3) sistematização.

Eles também acentuam que o local a ser visitado não é escolhido aleatoriamente, pois está de acordo com critérios estabelecidos no projeto pedagógico desenvolvido pela escola e tem relação com os conteúdos que são trabalhados nas disciplinas. Aqui fazemos a analogia ao Curso Técnico em Guia de Turismo do Câmpus Florianópolis-Continente do IFSC, que também realiza as visitas técnicas (aulas-passeio ou turismo pedagógico, como denomina o artigo) apoiadas no projeto pedagógico do curso e nos conhecimentos abordados nas disciplinas ofertadas. Por fim, consideramos como contribuição do turismo pedagógico ao guia de turismo a possibilidade de interação entre sujeito e meio nas vivências fora da sala de aula, bem como o exercício da profissão, utilizando os conhecimentos estudados na teoria.

Ana Maria Dalla Zen, Cláudia Feijó da Silva e David Kura Minuzzo escreveram o artigo “Turismo comunitário como mediador cultural: a experiência da Lomba do Pinheiro, Porto Alegre, RS”⁵¹, destacando as palavras-chave memória, cidadania, museu

⁵⁰ Publicado em 2011 no periódico *Rosa dos Ventos*, Qualis B2 na área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo.

⁵¹ Publicado em 2011 no periódico *Em Questão*, Qualis B2 na área de Administração, Ciências Contábeis e Turismo.

comunitário e turismo comunitário. O conceito de referência do texto é o turismo comunitário que elas definem “[...] como uma ferramenta de comunicação social, através da qual comunidades tradicionais com desvantagens históricas podem viabilizar seus respectivos modos de vida, que são reproduzidos desde muito tempo e que perduram na memória coletiva” (DALLA ZEN; SILVA; MINUZZO, 2011, p. 35). O contexto desse artigo diz respeito ao Projeto Lombatur, desenvolvido num bairro de Porto Alegre, que teve o objetivo de valorizar o patrimônio e recuperar a memória da comunidade, de suas origens, histórias valores. Os autores afirmam que os sujeitos da comunidade identificam-se com os lugares quando reconhecem a importância destes e, então, passam a valorizar a identidade comunitária.

O artigo ressalta o turismo comunitário que se dá a partir do protagonismo dos sujeitos, suas lutas e conquistas no sentido de preservar a natureza, ao mesmo tempo em que conserva os modos de vida tradicionais e os divulga para a sociedade. “Ele possibilita que os indivíduos desenvolvam um sentimento de pertença em relação às práticas comunitárias e ao seu entorno” (DALLA ZEN; SILVA; MINUZZO, 2011, p. 45).

Esse artigo contribui para o guia de turismo no sentido de valorização dos saberes, tradições, memórias e histórias dos moradores das comunidades locais, bem como auxiliando os próprios moradores a desenvolverem o sentimento de pertença às práticas comunitárias vivenciadas por eles.

“Questão de educação: como o turismo ensina?”, escrito por Bruno Manhães e Adriana Locatelli, com as palavras-chave experiência turística, educação, pedagogia, ensino, aprendizagem, destaca que o turismo está para além do viés economicista e tem grande potencial para complementar a formação humana por ser também uma área do conhecimento. Os autores constataam “que o turismo atua como agente educacional e apresenta características que catalisam o processo de construção dos conhecimentos” (MANHÃES; LOCATELLI, 2011, p. 1).

Baseados na ideia de que a experiência turística pode ensinar, os autores justificam que o turismo educacional é possível em virtude da informalidade e da intervenção social serem fatores fundamentais para o processo educativo. Apoiam-se na educação construtivista, que considera o sujeito como um ser histórico e social. E como o social pressupõe relações entre

as pessoas, esse contato gera não só amizade, mas também propicia conhecimentos e enriquecimento sociocultural.

Diante disso, Manhães e Locatelli afirmam que o turismo instrui informalmente, pois sempre se aprende, mesmo que não se esteja consciente disso. Entretanto, essa dissertação está interessada em compreender de que forma os sujeitos aprendem formalmente com o turismo. Para os autores, o turismo ensina pela experiência, mas não é qualquer vivência que se transforma em aprendizagem. A aprendizagem depende da motivação interna do sujeito, em que o fazer da própria atividade é a motivação para fazê-la. Muitas vezes a escola poda a motivação do estudante por conta de um currículo engessado. E esse ensaio teórico, com base em conhecimentos das ciências da educação, convergindo com pedagogia e turismologia, discute a motivação para construir conhecimentos no momento da experiência turística, e não necessariamente o que leva a pessoa a viajar.

Antes de viajar para um local, os autores avaliam que é importante estudá-lo, a fim de conhecê-lo minimamente. Assim, a viagem apresenta três níveis ao processo educativo: no primeiro nível (antes de viajar) o sujeito é movido pela curiosidade, durante a viagem há integração com lugar e grupos e, por último, o interesse em dar continuidade.

Uma experiência turística como fonte de instrução não é, necessariamente, uma viagem pensada com esse propósito, mas, pelas próprias características da atividade, resulta em conhecimento dos lugares e na absorção da essência educativo-cultural deles, conhecendo o contexto, a história e aprendendo “em tempo real” (MANHÃES; LOCATELLI, 2011, p. 10).

Por fim, eles afirmam que as melhores experiências estão relacionadas ao lúdico, o que contribui para a aquisição de novos conhecimentos, de modo a arquivá-los na memória: retenção de conhecimentos aprendidos. Como “[...] o turista sempre sustenta um alto grau de atenção a tudo que está à volta dele, assimilando conteúdos e processando as informações” (MANHÃES; LOCATELLI, 2011, p. 17), acreditamos, então, que

o guia de turismo tem papel fundamental para contribuir com essa aprendizagem.

Marcelo Ribeiro, Claudia Buzatti Souto e Eurico de Oliveira Santos, no artigo “A valorização da memória e do patrimônio cultural como atrativos turísticos em propriedades rurais do Rio Grande do Sul”, com as palavras-chave turismo, turismo rural, cultura, patrimônio, Rio Grande do Sul-Brasil, abordam os conceitos de turismo, turismo rural e cultural relacionados, valorizando lugares e acervos e contribuindo com a preservação do patrimônio. A escrita do texto se deu baseada na análise do uso do patrimônio cultural e da história em duas propriedades rurais na metade sul do Rio Grande do Sul, onde ocorrem atividades de turismo rural. O foco da pesquisa é a preservação, a memória e a importância histórica dos antepassados dos proprietários aliados a propostas de educação patrimonial.

Ribeiro, Souto e Santos (2012) entendem o turismo como fenômeno social e econômico que promove a relação entre a cultura local e a dos turistas, numa troca nem sempre simétrica. Ainda afirmam que:

[...] a relação do rural com o turismo residiria na demanda das pessoas do meio urbano que, submetidas a um cotidiano frenético, queiram visitar o campo para recuperar suas forças, por fruição ou simplesmente para mudar de paisagem, em busca de descanso (TULIK, 2000; ALMEIDA, 2000; SANTOS, 1997 apud RIBEIRO; SOUTO; SANTOS, 2012, p. 265).

Para os autores, o desafio do turismo cultural é atrair benefícios econômicos para o local sem depredar o patrimônio, sem descaracterizar as tradições e nem reduzir a cultura local à mercadoria. No entanto, esse desafio não tem sido alcançado, pois já fora dito anteriormente por Bursztyn, Bartholo e Delamaro (2009) que o discurso oficial proferido, de contemplar os interesses e a participação de atores sociais locais, bem como promover o desenvolvimento socioeconômico e sustentável da região onde ocorre a prática do turismo, tem se mostrado falacioso.

Nesse sentido, “o turismo rural e o cultural podem andar juntos, sendo uma forma de melhor reconhecimento histórico, incentivando a valorização dos lugares e seu acervo, o que inevitavelmente ocasiona ações de preservação do patrimônio” (RIBEIRO; SOUTO; SANTOS, 2012, p. 272-273). Por fim, entendemos que o guia de turismo poderia atuar na mediação entre turistas, visitantes e escolas nas visitas às propriedades que fazem parte da história do estado vizinho.

Faria Tasso, Nascimento e Araújo Costa (2012) pesquisaram a inserção socioeconômica dos habitantes locais em destinos turísticos emergentes, mais especificamente no município de Barreirinhas, MA, onde estão localizados os Lençóis Maranhenses, com o intuito de examinar quais os principais fatores que contribuem para aquela inserção. “Fatores de inserção socioeconômica em destinos turísticos emergentes: a busca de inclusão em Barreirinhas (MA) – Brasil”⁵² trata um tema de relevância, pois o turismo é considerado uma atividade econômica essencialmente inclusiva que demanda muita mão de obra, em grande parte, de parca escolaridade.

As palavras-chave elencadas pelos autores – políticas públicas, fatores de inclusão social, desenvolvimento local, turismo sustentável – estão diretamente relacionadas aos conceitos de relevância abordados no artigo – turismo, inserção socioeconômica e cadeia produtiva do turismo. Eles entendem que a inserção socioeconômica está relacionada aos habitantes do local participarem dos benefícios do turismo; e que a cadeia produtiva do turismo abarca o conjunto de atividades desenvolvidas por empreendimentos e empresas relacionadas às atividades turísticas – meios de hospedagem, alimentação, agências de viagem, transporte e receptivos (guias e passeios) (FARIA TASSO; NASCIMENTO; ARAÚJO COSTA, 2012).

No município estudado e também em outros destinos turísticos nacionais, os autores acreditam que a expansão do turismo ocorre de forma desordenada por causa da distribuição assimétrica dos benefícios econômicos advindos do turismo. Isso contribui com grande concentração de riqueza por parte de

⁵² Título original em espanhol: “Factores de inserción socioeconómica en destinos turísticos emergentes: la búsqueda de inclusión en Barreirinhas (MA) – Brasil”. Todo o artigo está escrito em espanhol, dessa forma, as citações presentes no texto são traduções livres.

poucos, em detrimento da exclusão da população local, exploração de recursos e espaços, empregos informais e trabalhadores mal remunerados. Ou seja, o turismo de inserção precária leva à exclusão social.

A formação técnica com cursos de qualificação profissional e a melhora do nível de instrução formal aparecem na bibliografia com bastante frequência, como fatores que permitem melhores oportunidades de inserção no mercado de trabalho (FARIA TASSO; NASCIMENTO; ARAÚJO COSTA, 2012, p. 1.079).

Logo, ressaltamos a importância da profissionalização dos guias de turismo, pois assim poderão trabalhar legalmente e se inserir na cadeia produtiva do turismo. No entanto, mesmo que a qualificação contribua para melhores chances de trabalho, não necessariamente é garantia dessa inserção, e algumas ocupações na área do turismo não valorizam tanto a questão da escolaridade. Faria Tasso, Nascimento e Araújo Costa (2012) apontam que para as funções de

[...] camareiras, camareiros, faxineiros, responsáveis por serviços gerais, entre outros, parecem não exigir altos níveis de escolaridade de seus empregados já que não mostram esse fator como indispensável para ocupar a vaga de emprego (p. 1.079-1.080).

Por fim, os autores concluem que fatores como os que foram explorados na pesquisa deveriam servir de base para a elaboração, planejamento e desenvolvimento de políticas públicas de inclusão social para além da área do turismo.

“O estudo do turismo social: teoria e prática no ensino superior”, de Patrícia Mariana Fino e Neide Cristina da Silva, com as palavras-chave turismo, turismo social, educação, ensino superior, Brasil, apresenta uma proposta de prática de turismo social desenvolvida por uma turma de um curso superior de tecnologia na área de turismo com 60 crianças de uma entidade, que nunca tiveram acesso a atividades socioculturais. O projeto “Movimento Universitário para Socialização e Inclusão Cultural

(MUSIC)” tinha como objetivos proporcionar o contato das crianças com atividades culturais e de lazer, promovendo integração social e cidadania.

Com base em definições para turismo social de estudiosos da área e instituições⁵³, as autoras afirmam que esse segmento do turismo é uma opção para satisfação do direito ao lazer. Apesar de ser um direito previsto em nossa Constituição Federal de 1988, elas acreditam que, no Brasil, o governo tem papel inexpressivo e sua promoção tem advindo de associações, autarquias ou empresas. Diante desse contexto, Fino e Silva (2012, p. 1.310) ressaltam que “O turismo social se apresenta como uma opção para satisfazer o direito ao lazer, promovendo outros benefícios intrínsecos como a cidadania e a inclusão”. Todavia, como as iniciativas do Governo nessa área são incipientes, elas consideram que “[...] os cursos superiores de turismo deveriam se atentar à qualificação de seus alunos também para a prática deste segmento” (FINO; SILVA, 2012, p. 1.311). Corroboramos essa ideia e temos expectativa de que o Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo⁵⁴, que passará a ser ofertado em 2018 pelo Câmpus Florianópolis-Continente, possa contribuir com a qualificação de profissionais na área de turismo social.

No desenvolvimento do projeto MUSIC, os estudantes envolvidos alcançaram os objetivos propostos por meio do aprendizado prático, com a vivência da profissão no segmento turismo social e do aprendizado humanístico que compreende fatores como: “[...] ética, tolerância, solidariedade e igualdade [...], companheirismo, sociabilidade [...], justiça social [...] não apenas na teoria, mas de forma efetiva, proporcionando um conhecimento para a vida dos alunos” (FINO; SILVA, 2012, p. 1.216). Além do aprendizado para serem futuros profissionais, os estudantes envolveram-se numa causa social e proporcionaram

⁵³ Bureau International du Tourisme Social (BITS) ou Bureau Internacional de Turismo Social, atualmente Organisation Internationale du Tourisme Social (OITS); Ministério do Turismo (MTUR).

⁵⁴ Curso aprovado pelo Conselho Superior do IFSC, conforme Resolução CONSUP n. 26, de 31 de julho de 2017. O referido curso será ofertado a partir do primeiro semestre de 2018, no período noturno, com 40 por turma e carga horária total de 1.800 horas, a ser integralizado em três anos.

atividades culturais a 60 crianças que nunca tiveram acesso a esse tipo de vivência.

Leite e Soares (2013), professoras do Curso Técnico Subsequente em Guia de Turismo, que é foco desta pesquisa, escreveram o texto “A complementaridade da atuação profissional entre o guia de turismo e o condutor ambiental e cultural de Florianópolis: um estudo de caso”, cujas palavras-chave são guia de turismo, condutor ambiental e cultural, educação profissional e Florianópolis. Nesse relato, são apresentadas análises de experiências práticas de guias de turismo e condutores ambientais e culturais na execução de roteiros turísticos realizados durante o II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica em 2012, com o objetivo de analisar a experiência prática desses estudantes do Câmpus Florianópolis-Continente do IFSC e de demonstrar a complementaridade de atuação desses profissionais de turismo de Florianópolis.

Estudantes do Curso Técnico em Guia de Turismo e do Curso de Formação Inicial e Continuada em Condutores Ambientais do IFSC aprendem conhecimentos teóricos e práticos no ambiente escolar e por meio de diversas atividades de vivências práticas com o público, em situações hipotéticas e reais, para, então, terem as condições necessárias para atuarem profissionalmente (LEITE; SOARES, 2013). Com base nesses conhecimentos prévios, os estudantes foram responsáveis pela realização de passeios turísticos aos participantes do II Fórum Mundial de Educação Profissional e Tecnológica, como atividades das unidades curriculares Prática Profissional e Organização de Roteiros Turísticos dos cursos.

A realização dos passeios turísticos gratuitos realizados no fórum foi destaque na mídia digital do Instituto Federal de Santa Catarina [em virtude da] [...] organização, logística de inscrições e saídas diárias dos roteiros, [e] [...] a oportunidade [...] de demonstrar não só aos profissionais envolvidos diretamente com a atividade, mas para o *trade* turístico, a viabilidade de trabalho em conjunto desses dois profissionais (LEITE; SOARES, 2013, p. 85-86, grifos das autoras).

Como contribuições para o guia de turismo, as autoras consideram o amadurecimento da atuação profissional com a prática realizada e articulada aos conhecimentos teóricos e a complementaridade da sua atuação com a dos condutores ambientais e culturais, quando trabalham juntos nos roteiros turísticos.

“Turismo cultural, educação patrimonial e cidadania: uma experiência entre universidade, escola e museu em Sergipe”, escrito por Gomes et al. (2015), com as palavras-chave turismo cultural, educação patrimonial, cidadania, Museu da Gente Sergipana, Aracaju, SE, traz, como conceitos de referência, o turismo como mediador cultural entre comunidade e seus bens culturais – espaço, patrimônio local, de forma a “[...] fomentar a valorização da cultura local frente a culturas hegemônicas” (p. 465). Os autores falam que o turismo humanizado deve atuar na perspectiva de promover a educação patrimonial para turistas e comunidade local e ser ferramenta de apropriação da comunidade sobre seu espaço, fomentando a cidadania. Também ressaltam o importante papel da educação patrimonial, que é o de conhecer e valorizar a importância dada pela comunidade ao patrimônio local para que, em seguida, ela tenha consciência e veja a necessidade de valorizá-lo e preservá-lo.

Esse relato partiu de uma ação realizada num projeto de extensão – Trilhas Urbanas em Aracaju: os múltiplos olhares sobre a cidade – desenvolvido numa universidade federal, em que integrou universitários, estudantes de escolas públicas de educação básica, museu e comunidade local. “[...] o turismo foi desenvolvido para a comunidade local na lógica do ‘turismo cidadão’” (GOMES et al., 2015, p. 469, grifos dos autores). Os universitários levaram estudantes das escolas públicas a um museu e propuseram também oficina de educação patrimonial. Os autores concluíram que, com essa ação, a função de contribuir com a cidadania foi cumprida em relação ao acesso a bens culturais, bem como houve promoção do patrimônio local e foi proporcionada a educação patrimonial, valorizando “[...] o patrimônio sergipano, com enfoque na cultura popular e no patrimônio imaterial [...]” (GOMES et al., 2015, p. 469). Com esse projeto, houve diálogo horizontal entre escola, universidade e comunidade, colocando os sujeitos e as culturas lado a lado. Nesse sentido, o guia de turismo poderia atuar de forma a

contribuir nesse diálogo horizontal e valorização das culturas, sem impor uma sobre a outra, ocultá-las ou silenciá-las.

6.2 PERIÓDICO TURISMO E SOCIEDADE

O artigo “O profissional do turismo e políticas de conservação do patrimônio histórico-cultural: por uma formação cidadã”, de Silvana do Rocio de Souza, com as palavras-chave políticas públicas, gestão da educação, patrimônio, formação e turismo, traz como conceitos de referência formação, cidadania social e política, cultura e turismo. Souza (2008) destaca a relevância do artigo no sentido de estudar a necessária relação existente entre turismo e educação, já que o turismo tem potencial para formar cidadãos e profissionais do turismo mais críticos e conscientes para valorizar e conservar as manifestações culturais e folclóricas.

A autora enfatiza as diversas definições que foram construídas ao longo da história acerca do turismo e, ainda hoje, há possibilidade de visualizá-lo de muitas formas. Em relação à formação de profissionais da área do turismo, Souza (2008, p. 160) destaca que

[...] a formação profissional que envolve a formação humana tem como objeto capacitar para o exercício profissional em turismo levando em consideração as preocupações que envolvem a formação do cidadão integralmente, capacitando-o para enfrentar novas situações, organizando e planejando localidades, gerindo escassos e frágeis recursos naturais, valorizando culturas, preservando patrimônios.

Consideramos, portanto, que é relevante o guia de turismo ter acesso a uma educação que ensine as técnicas referentes à profissão, mas também conhecimentos e valores que lhe possibilitem uma formação humanística, assim como já foi ressaltado em artigos anteriores.

Luciane Scheuer, no artigo “Percepção geográfica e planejamento turístico: um estudo sobre a sazonalidade”, com as palavras-chave turismo, sazonalidade, planejamento e Guaratuba, conceitua turismo como uma atividade

multidisciplinar que proporciona relações e situações entre visitantes e receptores, em diversos caracteres, como político, econômico, sociológico, geográfico. Scheuer (2011) se propôs a refletir, de forma teórica-descritiva, sobre a sazonalidade do turismo, sobretudo na região de Guaratuba, considerando danos, prejuízos e benefícios advindos da atividade turística e questões relacionadas à percepção geográfica do turismo.

Scheuer afirma que sazonalidade “é a concentração dos fluxos turísticos em períodos curtos do ano, promovendo picos de atividades relacionadas ao turismo” (2011, p. 287), e que o turismo planejado pode ajudar a minimizar os desequilíbrios temporais causados pela sazonalidade.

Turismo ordenado, sustentável e capaz de atrair turistas e renda à comunidade de um local é o turismo planejado em comum acordo com políticas governamentais visando a qualidade de vida da população local e a qualidade nos serviços prestados aos visitantes, dessa forma contribuindo significativamente para a diminuição dos impactos causados pelo turismo sazonal (SCHEUER, 2011, p. 295).

Portanto, como o produto a ser consumido pelo turista é o lugar, é fundamental que haja políticas de planejamento para o desenvolvimento ordenado do turismo em qualquer localidade. Por fim, a autora acentua que a ausência dessas políticas contribui para que as comunidades locais onde o turismo acontece fiquem à margem do processo de desenvolvimento, mesmo que a atividade turística lhes traga consequências benéficas ou maléficas.

Os professores Fernando Goulart Rocha e Fabiana Mortimer Amaral, que atuam nos cursos técnicos e superiores do Câmpus Florianópolis-Continente do IFSC, fizeram um estudo nos municípios Governador Celso Ramos, Biguaçu, São José, Palhoça, Paulo Lopes, Garopaba e Florianópolis, onde se destaca o turismo de temporada, região denominada pelos autores de Região Litorânea Central do Estado de Santa Catarina, para caracterizar o perfil profissional de trabalhadores, gestores e proprietários das empresas do ramo de alimentação fora do lar. Sua intenção é, com base nesse estudo, planejar e

orientar a oferta de cursos profissionais na área do turismo, a fim de qualificar a atividade turística em escala local.

O artigo intitulado “Qualificação para as atividades do turismo: perfil profissional de trabalhadores, proprietários e gestores de empresas de alimentação fora do lar na Região Litorânea Central do Estado de Santa Catarina (Brasil)” tem como palavras-chave alimentação fora do lar, trabalhadores, proprietários e gestores.

Rocha e Amaral (2012) entendem que o turismo de temporada tem contribuído para a expansão, mesmo que temporária, dos postos de emprego nas atividades relacionadas ao turismo, para o aumento da arrecadação fiscal da região, bem como tem proporcionado outra fonte de renda à parte da população que reside no local e depende da especulação imobiliária e de trabalhos extras durante os meses de dezembro a março para sobreviver. Nesse sentido, “[...] o turismo no litoral central do Estado tem se apresentado como estratégia político-econômica com vistas ao desenvolvimento territorial local e regional” (ROCHA; AMARAL, 2012, p. 126-127).

Com esse estudo, os autores concluíram que os trabalhadores da área, sobretudo no ramo alimentação fora do lar, possuem baixa qualificação, o que tem refletido em baixos salários e longas jornadas de trabalho, portanto, há a necessidade de se investir em formação escolar e qualificação profissional. Além disso, o perfil das empresas é caracterizado principalmente por serem restaurantes, em sua maioria empresas de pequeno porte, pouco mais de 30% dos proprietários proporcionam treinamento aos seus funcionários, e os critérios para contratação de empregados são qualificação, experiência e referências profissionais anteriores (nessa ordem).

Por fim, além da necessária qualificação dos trabalhadores, o mesmo se conclui para os proprietários e gestores de negócios no setor alimentação fora do lar, em virtude de sua inexperiência ou até desconhecimento desse setor de mercado. Como contribuições para o guia de turismo, consideramos que a formação técnica-profissional pode permitir maior valorização profissional e mais possibilidades de inserção no mundo do trabalho.

“Por um turismo para as comunidades locais”, de Leticia Bartoszeck Nitsche, destaca as palavras-chave turismo, comunidade, espaço vivido e geografia cultural e considera

projeto turístico o conjunto de intenções e esforços existentes para que o turismo seja empreendido de forma organizada em uma localidade, não necessariamente e apenas um documento escrito. A autora ressalta que o espaço visitado por turistas/visitantes é também o espaço onde vive a comunidade local. O espaço transforma-se em lugar quando é vivido, ou seja, quando há relação de afetividade entre lugar e pessoas.

Nitsche (2013) propõe pensar o desenvolvimento do turismo sob uma perspectiva humanista,

[...] [invertendo o] foco de análise do “local que deve servir ao turismo”, normalmente abordado sob o ponto de vista dos “objetos” que compõem a oferta turística, para “o local onde, que antes de qualquer atividade turística, vivem pessoas”, considerando os moradores como sujeitos (p. 714, grifos da autora).

A autora enfatiza o protagonismo dos moradores das comunidades receptivas, considerando-os como sujeitos. Nessa perspectiva, estabelece-se uma relação de diálogo horizontal entre a comunidade e entidades externas interessadas no turismo local, de forma que estas venham a conhecer o espaço vivido e entender as relações entre comunidade e lugar, compreendendo os possíveis motivos que levam as comunidades a não assumirem certos projetos turísticos, envolvendo-as nas decisões sobre os referidos projetos. Por fim,

Considera-se que o turismo não pode ser abordado como uma atividade isolada e desconectada da realidade local, mas deve estar inserido no contexto das discussões em voga na comunidade. Por isso, a importância de se conhecer a comunidade, segundo a visão dos seus moradores (NITSCHKE, 2013, p. 716).

A ideia central do artigo, com a qual corroboramos, é de que é fundamental, *a priori*, conhecer a comunidade, sua constituição e estrutura, suas relações com o lugar e as pessoas para, então, indicar os caminhos que o turismo poderá percorrer

com apoio e adesão das pessoas que ali residem. Esses são os pressupostos em que o guia de turismo deve se apoiar quando for atuar em comunidades em que o turismo está se consolidando.

Renata Mayara Moreira de Lima e João Bosco Araújo da Costa publicaram o artigo “Os caminhos do desenvolvimento no turismo: o deslocamento da abordagem centralizada na renda para a abordagem com foco nas pessoas”, destacando as palavras-chave turismo-desenvolvimento, abordagem e desenvolvimento como liberdade. Baseados na necessidade de se pensar novas conexões entre turismo e desenvolvimento, Lima e Costa (2014) escrevem esse artigo com o objetivo de apresentar princípios orientadores para uma leitura ética em turismo.

Os autores entendem o turismo como um fenômeno social e o desenvolvimento como expansão das capacidades e liberdades dos indivíduos – o desenvolvimento como liberdade – com o turismo, que ultrapassa os aspectos econômicos, incluindo dimensões vinculadas à melhoria da qualidade de vida das pessoas.

Lima e Costa (2014) afirmam que o nível de desenvolvimento de uma sociedade é “mensurável” não só pelos avanços tecnológicos ou crescimento do Produto Interno Bruto (PIB), mas principalmente pelo nível de expansão das capacidades e liberdades dos sujeitos. Para eles, “[...] a avaliação do desenvolvimento deve ter uma ênfase nas vidas humanas, e nas capacidades que são expandidas” (LIMA; COSTA, 2014, p. 208).

O desenvolvimento não tem um padrão a ser seguido, pois depende do que a comunidade almeja e de suas reais necessidades. Nesse contexto, os autores ressaltam que várias iniciativas no sentido de promover o desenvolvimento aliado aos interesses das comunidades locais têm surgido, dentre elas destaca-se o turismo de base comunitária (TBC), que

[...] constitui-se em um processo no qual a comunidade receptiva está envolvida desde a formulação até a implementação das atividades ligadas ao turismo, isto é, ela tem de certo modo o controle da atividade. Sendo matéria-prima do TBC “os saberes e fazeres

da comunidade”, trazendo benefícios sociais, econômicos e culturais para todos os membros, o que ocasiona uma melhora da qualidade de vida da população (INSTITUTO ECOBRASIL, s./d. apud LIMA; COSTA, 2014, p. 214).

Lima e Costa (2014) concluem que as liberdades devem ser os meios e os fins do desenvolvimento, e para que este aconteça é necessário o incentivo do poder público, participação popular e políticas públicas, ou seja, um processo relacional e coletivo. Em relação ao guia de turismo, pensamos que ele deve fazer parte desse processo com o intuito de contribuir com a melhora de vida das pessoas residentes nos locais onde se desenvolve a atividade turística.

6.3 PERIÓDICO TURISMO: VISÃO E AÇÃO

Lins (2007), no artigo “Interações, aprendizagem e desenvolvimento: ensaio sobre o turismo em Florianópolis” – com as palavras-chave *clusters* turísticos, turismo em Florianópolis, aprendizagem e desenvolvimento, governança –, examina a problemática do desenvolvimento local-regional da realidade turística da capital do estado catarinense, Florianópolis.

De acordo com o autor, o turismo tem sido vetor de crescimento urbano em algumas regiões de Florianópolis, que são praticamente autossuficientes – por exemplo, os bairros Ingleses e Canasvieiras. No entanto, há necessidade de planejamento turístico e investimentos em infraestrutura em virtude de fatores como a sazonalidade, crescimento desordenado e urbanização avassaladora.

A marcada sazonalidade [...] caudatária da força do “atributo praia” [...], revelou-se fator de relevo da intenção de planejar. Isso é compreensível, pois a sazonalidade representa grande pressão sobre os elementos turísticos no verão e no resto do ano impõe subutilização que, embora oscilante nos seus níveis, significa visível ociosidade especialmente nos balneários,

repercutindo no emprego e na renda (LINS, 2007, p. 113, grifos do autor).

Esses fatores, portanto, são consequência da carência de planejamento e da ausência de políticas de turismo na cidade. Para que o turismo se desenvolva é necessário não só a concentração de um sem número de visitantes, mas a defesa dos patrimônios locais, sobretudo e prioritariamente o ambiental, sem que haja quaisquer tipos de concessões (LINS, 2007).

O artigo “Arranjo socioprodutivo de base comunitária: interconectando o turismo comunitário com redes de comércio justos”, escrito por Carlos Alberto Cioce Sampaio, Flávia Keller Alves e Vanessa Cristina Venzke Falk, com as palavras-chave turismo comunitário, arranjo socioprodutivo de base comunitária e comércio justo, vem justificar o conceito de arranjo socioprodutivo de base comunitária (APL.com) que fora proposto pelos autores, em que eles se referenciam para a escrita do artigo, a partir de uma experiência que privilegia esse tipo de turismo articulado a redes de comércio justo.

Inicialmente, eles conceituam APL.com como “[...] uma rede de esforços socioprodutivos e institucionais, qualificados como participativos e associativos, em que predomina o reconhecimento do território e se valoriza o conhecimento tradicional comunitário” (SAMPAIO; ALVES; FALK, 2008, p. 250). Ou seja, entendem que o turismo comunitário contribui para a conservação da biodiversidade local e dos modos de vida tradicionais, cujas comunidades estão em desvantagens históricas.

Como pano de fundo desse segmento de turismo, está a educação para o ecodesenvolvimento, pois ela permite que o ambiente seja entendido e tratado como *habitat* dos humanos e não como mero insumo do processo produtivo; oportuniza que turistas e visitantes se conscientizem e contribuam para a preservação da natureza – sistemas ecológicos –, ao mesmo tempo em que preservam os modos de vida tradicionais das comunidades – sistemas sociais.

Por fim, os autores evidenciam que “[...] tal convivência [entre visitantes e visitados] baseia-se, sobretudo, no respeito pelo diferente, na curiosidade saudável e autêntica acerca da vida do outro, no interesse em se conhecer outros modos de vida” (SAMPAIO; ALVES; FALK, 2008, p. 257). Portanto,

acreditamos que o guia de turismo que tem acesso a conhecimentos relativos ao turismo comunitário e à tecnologia social – imbricada à realidade das sociedades locais, gerando respostas correspondentes aos problemas de determinado contexto, tendo como foco a produção coletiva e não mercadológica (NOVAES; DIAS, 2009) – pode contribuir para a valorização das culturas, espaços e meio ambiente.

Outro artigo que tem o mesmo tema do anterior é “Turismo comunitário: uma perspectiva ética e educativa de desenvolvimento”, de Guilherme Araújo e Daniele Lima Gelbcke, que discute as perspectivas desse segmento de turismo comunitário no contexto do “mau desenvolvimento”. Esse desenvolvimento está pautado no pressuposto capitalista hegemônico de consumismo que tem reforçado as diferenças sociais e econômicas, se apropriado dos recursos naturais e transformado o espaço local em mercadoria global do turismo.

Em contraponto a isso, há exemplos de experiências de turismo comunitário que tem sido alternativo ao turismo de massa, priorizando o lugar, a conservação ambiental e a identidade cultural da população local. Essas experiências têm sido exitosas por causa da cooperação entre setores sociais e por estarem pautadas em elementos essenciais e indissociáveis, como a ética e a educação, tendo como objetivo a gestão eficiente dos recursos naturais e sociais.

Os exemplos apresentados no artigo são de experiências catarinenses – Lagoa da Ibiraquera, em Garopaba, e Acolhida na Colônia, na Encosta da Serra. Esses locais procuraram retomar a autonomia das comunidades, valorizar sua cultura, o saber fazer local, promovendo a inclusão social por intermédio de atividades socioprodutivas tradicionais. Nesse contexto,

A educação assume lugar de destaque, pois propicia o entendimento dos limites da sociedade de consumo ao propor que “produtos” sejam substituídos por “valores” culturais, sociais, ambientais e históricos; e que o lazer pode estar presente na troca de experiência, nas coisas simples e cotidianas, na pura contemplação (ARAÚJO; GELBCKE, 2008, p. 373, grifos dos autores).

As palavras-chave elencadas no texto – turismo comunitário, desenvolvimento territorial sustentável, ética do desenvolvimento – nos levam a vislumbrar novas possibilidades com o turismo comunitário. No entanto, Araújo e Gelbcke (2008) ressaltam que não se pode perder de vista que, mesmo com o objetivo de resgate e valorização das comunidades locais e tradicionais ao mesmo tempo em que se conservem ou recuperem os recursos naturais, como se propõe o desenvolvimento territorial sustentável aliado ao turismo comunitário, nem sempre esse tipo de turismo potencializa o desenvolvimento local. Isso porque há regiões em que o turismo contribuiu com a manutenção da pobreza, e a riqueza advinda dessa atividade não foi distribuída.

Para o guia de turismo fica a necessidade de estar consciente do setor em que está inserido e atuar com ética e responsabilidade socioambiental de forma a contribuir com a valorização das comunidades locais e a melhorar a qualidade de vida das pessoas.

“Por uma pedagogia diferenciada: uma reflexão acerca do turismo pedagógico como prática educativa”, de Mailane Vinhas de Souza Bonfim, com as palavras-chave educação, lazer e turismo pedagógico, trata-se de um estudo teórico do turismo pedagógico. Bonfim (2010, p. 119) conceitua o turismo pedagógico como:

[...] prática educativa que pretende ser desenvolvida no tempo escolar, e que está direcionada para promoção do contato e interação com o cotidiano dos indivíduos, através da assunção simultânea entre educação e lazer.

Também chamado de turismo educacional, está apoiado nas premissas: conhecimento, vivência, convivência, respeito, aprendizado e lazer. Uma espécie de atividade de lazer que serve ao ensino, auxiliando os estudantes no processo de aprendizagem.

A autora afirma que o turismo pedagógico une educação e lazer. O lazer está relacionado à atitude e ao tempo (descanso, divertimento e desenvolvimento da personalidade e da sociabilidade). Como o turismo pedagógico ocorre no período

letivo, ele proporciona a interação entre os estudantes e o meio pela vivência. Portanto,

Acredita-se que incluir o lazer no processo educativo, significa apresentar mais um ingrediente favorável na tentativa de contribuir para uma educação mais eficiente, tendo no turismo, uma real possibilidade de proporcionar um confronto da teoria e da prática dos conteúdos abordados (BONFIM, 2010, p. 121).

O curso de guia de turismo do IFSC realiza as visitas técnicas com o objetivo de vivenciar na prática os procedimentos relativos à profissão e utilizar a teoria aprendida em sala de aula. Nesse sentido, podemos fazer uma analogia das visitas técnicas ao turismo pedagógico abordado no artigo. Tanto nas visitas técnicas como no turismo pedagógico,

[...] a aula desenvolvida ganha vida, pois a experiência da vivência em outro espaço proporciona uma interação com o local, com algo real, de forma a possibilitar o conhecimento dinâmico e o respeito pelos ambientes diversos [...] (BONFIM, 2010, p. 123).

Ricardo Lanzarini e Margarita Barretto apresentam o “Retrospecto das políticas públicas de turismo no Brasil (pesquisa bibliográfica e documental)”, com as palavras-chave turismo, políticas públicas e planejamento responsável.

Lanzarini e Barretto (2014) afirmam que o turismo é ambíguo, pois, ao mesmo tempo, produz riquezas e melhora a vida das pessoas e produz pobreza e a exclusão de outras pessoas. Isso acontece porque a atividade turística reflete o modelo capitalista priorizado atualmente, quase sempre com fins econômicos.

Os autores também apresentam um histórico das políticas de turismo no Brasil, algo relativamente recente em nosso país, que passou a ser priorizado nos anos 1990, sobretudo a partir da definição da Política Nacional de Turismo e com a criação do Conselho Nacional de Turismo e da Empresa Brasileira de

Turismo. Nos anos 2000, o Governo Lula institui o Ministério do Turismo, que passa a ser responsável por planejar e gerir o turismo no Brasil.

De lá para cá, o Estado Brasileiro vem

Mantendo o desenvolvimento atrelado ao crescimento econômico reproduzido desde os anos de 1950 e à sustentabilidade de 1990, a “inclusão social” aparece pela inserção da população brasileira no mercado turístico via geração de empregos, barateamento do turismo interno e facilidade de financiamento das viagens a determinados grupos, como os aposentados (LANZARINI; BARRETTO, 2014, p. 203, grifos dos autores).

Entretanto, a partir do Governo Lula, o discurso político de progresso do nosso país tem estado reduzido a estatísticas relativas ao turismo, como expõem os autores: “as prioridades numéricas dos planos políticos pouco se relacionam com o vasto e diversificado contexto social que o país apresenta” (LANZARINI; BARRETTO, 2014, p. 209). Já no Governo Dilma:

[...] a medição desses “avanços” está alicerçada em relações efetivamente quantitativas, que pouco demonstram a qualidade e a continuidade dos processos locais de expansão e melhoria da atividade turística (LANZARINI; BARRETTO, 2014, p. 209, grifos dos autores).

Corroboramos, por fim, os autores quando dizem que “seja qual for o encarregado de elaborar as políticas de turismo, estas – como toda política pública – sempre estarão atreladas ao projeto ideológico de quem tem o poder de decisão” (LANZARINI; BARRETTO, 2014, p. 189). Entretanto, não podemos perder de vista que sempre há resistência do lado oposto àquele que tem o poder de decidir.

Gabriel Dunchatt Zettermann e Lizandra Garcia Lupi Vergara, com o intuito de identificar a situação do guia de turismo no Brasil a partir da legislação, apresentam o artigo “O guia de

turismo: uma abordagem legal sobre uma profissão no Brasil”, com as palavras-chave guia de turismo, legislação brasileira e direitos trabalhistas.

Os autores, inicialmente, expõem uma breve explicação sobre a hierarquia das legislações brasileiras e, em seguida, um apanhado sobre a base legal internacional do guia de turismo (Federação Mundial e Europeia dos Guias de Turismo. Dubai: atuação na profissão exige profissionalização. Singapura: licença para atuar, mas sem curso específico. México: aprovação num processo de avaliação de conhecimentos, habilidades e destreza para atuar).

Na sequência, Zettermann e Vergara (2016) apresentam uma linha do tempo da legislação brasileira relativa à profissão: reconhecimento da profissão de guia de turismo em 1983 e sua regulamentação 10 anos mais tarde; o turismo na Constituição Federal de 1988; a Lei Geral do Turismo (n. 11.771, de 17/09/2008), que considera o guia de turismo como um serviço oferecido pelas agências de turismo. Entretanto, só em 2014 o Ministério do Turismo institui a Portaria 27, que estabelece normas que disciplinam o exercício da profissão, bem como a obrigatoriedade de ter curso técnico com habilitação específica e registro no Cadastro dos Prestadores de Serviços Turísticos (Cadastur) para atuar como guia de turismo. Os autores ressaltam e concluem que, mesmo com a complexidade da legislação brasileira, é vantagem aos profissionais que ela cite a profissão de guia de turismo, o que lhes proporciona, por meio da regulamentação, mais notoriedade e reconhecimento.

Com base nessa revisão bibliográfica, apontando as diversas possibilidades que o turismo apresenta como atividade do terceiro setor, articulado à educação, caracterizamos, a seguir, a profissão de guia de turismo.

7 O PROFISSIONAL GUIA DE TURISMO

O guia de turismo é o profissional responsável por acompanhar, orientar e prestar informações sobre o local visitado a pessoas ou grupos e ajudá-los quando for solicitado. A profissão possui legislação própria: Lei n. 8.623, de 28 de janeiro de 1993, que dispõe sobre a profissão e dá outras providências, Decreto n. 946, de 1º de outubro de 1993, que vem regulamentar aquela lei, e a Portaria n. 27, de 20 de janeiro de 2014 do Ministério do Turismo, que estabelece requisitos e critérios para o exercício da atividade de guia de turismo e dá outras providências.

Para exercer a profissão, é obrigatório que o guia de turismo tenha cadastro no sistema de pessoas físicas e jurídicas que atuam no setor de turismo – Cadastur.

A legislação brasileira prevê quatro categorias para o guia de turismo:

I – Guia Regional – quando suas atividades compreenderem a recepção, o traslado, o acompanhamento, a prestação de informações e assistência a turistas, em itinerários ou roteiros locais ou intermunicipais de uma determinada unidade da federação, para visita a seus atrativos turísticos;

II – Guia de Excursão Nacional – quando suas atividades compreenderem o acompanhamento e a assistência a grupos de turistas, durante todo o percurso da excursão de âmbito nacional ou realizada nos países da América do Sul, adotando, em nome da agência de turismo responsável pelo roteiro, todas as atribuições de natureza técnica e administrativa necessárias à fiel execução do programa;

III – Guia de Excursão Internacional – quando realizarem as atividades referidas no inciso II, deste artigo, para os demais países do mundo; e

IV – Guia Especializado em Atrativo Turístico – quando suas atividades compreenderem a prestação de informações técnico-

especializadas sobre determinado tipo de atrativo natural ou cultural de interesse turístico, na unidade da federação para qual o profissional se submeteu à formação profissional específica (BRASIL, 2014).

Carvalho (2005) afirma que a formação está apoiada no tripé que relaciona o aprendizado teórico-prático de técnicas inerentes ao acompanhamento de pessoas e grupos; habilidades de relacionamento interpessoal, já que o guia interage com grupos de pessoas com faixas etárias, objetivos e interesses diversos; e conhecimentos advindos das ciências humanas e sociais aplicadas. O guia de turismo, portanto, exerce um papel fundamental na relação com visitantes e turistas, em virtude do alto de grau de contato estabelecido entre eles e também porque, no imaginário de muitas pessoas, remete à própria representação do que é o turismo (CHIMENTI; TAVARES, 2007).

O Câmpus Florianópolis-Continente do IFSC oferta formação para duas das categorias previstas na legislação: Guia de Turismo Regional Santa Catarina e Guia de Turismo Nacional/América do Sul. Na seção seguinte, então, dissertaremos a respeito do curso técnico subsequente, categoria regional, ofertado pelo IFSC e que é objeto desta pesquisa.

7.1 O CURSO TÉCNICO SUBSEQUENTE EM GUIA DE TURISMO REGIONAL SANTA CATARINA: CONDIÇÕES DE PRODUÇÃO DE SENTIDOS DO PPC⁵⁵

O curso técnico subsequente em Guia de Turismo Regional Santa Catarina do IFSC é ofertado pelos Câmpus Garopaba⁵⁶ e Florianópolis-Continente (CTE) e está vinculado ao eixo tecnológico Turismo, Hospitalidade e Lazer. Todavia, esta pesquisa tem como objeto de análise a formação promovida pelo

⁵⁵ A escrita deste texto está baseada nas versões do Projeto Pedagógico do Curso Técnico Subsequente em Guia de Turismo que antecederam a de 2016 – que está em vigor.

⁵⁶ O Câmpus Garopaba também oferta esse curso desde o segundo semestre de 2015. Há oferta de cursos vinculados a outros dois eixos tecnológicos no Câmpus Garopaba: Ambiente e Saúde e Informação e Comunicação.

curso do Câmpus Florianópolis-Continente, pelo fato de ser o local de trabalho da pesquisadora e campo de interesse para realização da investigação.

Esse curso iniciou sua oferta em 2011 no Câmpus Florianópolis-Continente e, até 2014, os profissionais saíam habilitados nas categorias Guia de Turismo Regional Santa Catarina e Guia de Turismo Nacional/América do Sul. Durante esse período o curso tinha duração de três semestres, com uma certificação intermediária de Guia de Turismo Regional após o cumprimento de 800 horas de formação. Para receber a certificação em Guia Nacional/América do Sul era necessário integralizar as mais de mil horas previstas para a formação. De 2011 a 2014, o curso passou por três projetos pedagógicos, sendo o primeiro com total de 1.300 horas de formação, o segundo com 1.244 horas e o terceiro com 1.260 horas.

A partir de 2014, houve necessidade de nova alteração no projeto pedagógico e a separação das categorias, ou seja, um projeto para Guia Regional e outro para Guia Nacional/América do Sul, por causa da mudança na legislação, com a publicação da Portaria n. 27, de 20 de janeiro de 2014 do Ministério do Turismo. No entanto, em 2015 e 2016, o Câmpus CTE só ofertou o Guia Regional Santa Catarina com 800 horas de formação até o primeiro semestre de 2016 e 820 horas a partir do segundo semestre do mesmo ano. Em 2016, então, nova mudança ocorreu no projeto de curso e o câmpus continuou a ofertar o Guia Regional Santa Catarina, mas passou a ofertar o Guia Nacional/América do Sul, ambos os projetos com 820 horas de formação.

Em 2014, também houve uma formação piloto denominada PROEJA-CERTIFIC Técnico em Guia de Turismo Regional. O curso era destinado a estudantes que não haviam concluído o ensino médio e tinham interesse em concluí-lo, ao mesmo tempo em que teriam uma formação técnica profissional. Essa proposta oferecia 2 mil horas de formação, sendo 1.200 horas voltadas para a educação básica, na modalidade educação de jovens e adultos – EJA, e 800 horas voltadas para a formação profissional. Os dois princípios dessa formação eram a Pedagogia da Alternância e o Processo de Reconhecimento de Saberes – o CERTIFIC. No primeiro, o estudante passava um período da formação no tempo-escola (mil horas nesse caso) e o outro período da formação era o tempo-trabalho (mil horas

também). Nessa oferta, as aulas ocorriam de segunda a quinta, das 18h30 às 22h30, considerado como o tempo-escola, e o tempo-trabalho estava compreendido das 8h às 14h e das 14h às 18h, às sextas-feiras. O segundo princípio, o CERTIFIC, reconhece e certifica os saberes profissionais de trabalhadores maiores de 18 anos que já trabalharam ou trabalham na área profissional. Nesse projeto piloto aliou-se a elevação da escolaridade (PROEJA) ao reconhecimento de saberes (CERTIFIC) dos trabalhadores.

A elaboração do primeiro projeto pedagógico do curso de Guia de Turismo foi embasada numa pesquisa de demanda com guias de turismo cadastrados em Santa Catarina, cujos resultados foram publicados por Leite⁵⁷ (2012) e também estão referenciados no projeto pedagógico do curso. Desde o primeiro projeto até hoje, houve modificações nas cargas horárias, categorias ofertadas, modalidade, tempo de integralização, matriz curricular, no entanto, a pesquisa de demanda que referencia todos esses projetos é a mesma, o que requer uma atualização com base no contexto da região de Florianópolis e Santa Catarina.

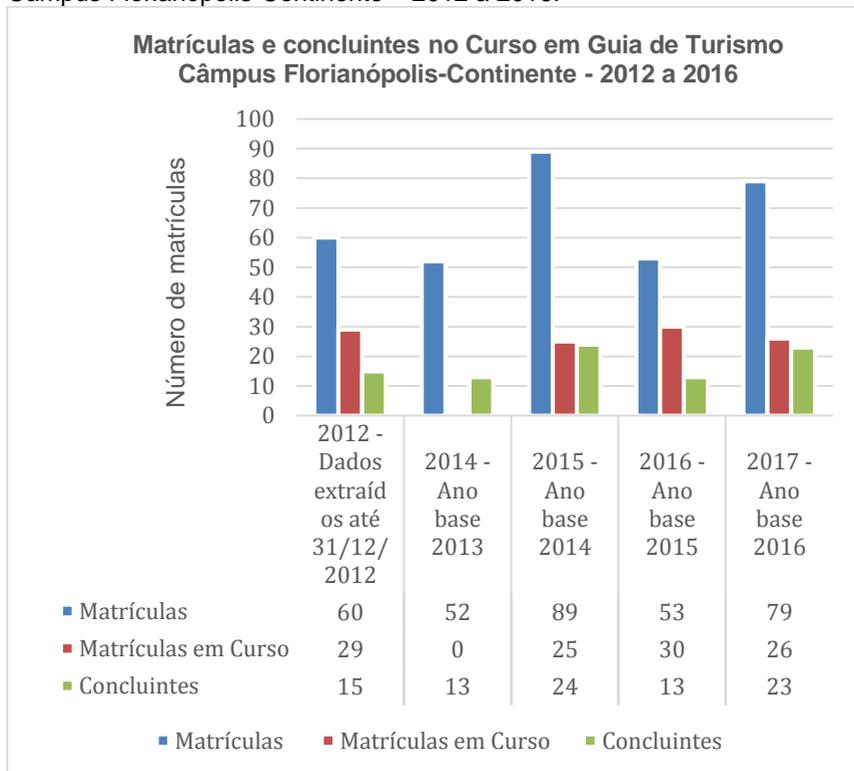
Com base em informações extraídas do Anuário Estatístico⁵⁸ do IFSC, apresentamos um panorama da oferta do curso Guia de Turismo⁵⁹ no Câmpus Florianópolis-Continente de 2012 a 2016.

⁵⁷ LEITE, Fabiana Calçada de Lamare. Estudo do perfil dos Guias de Turismo de Santa Catarina. **Caderno de Publicações Acadêmicas**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 41-51, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/publicacoes/article/view/951/632>>. Acesso em: 4 set. 2017.

⁵⁸ Sua primeira edição foi lançada em 2012, com dados extraídos até 31 de dezembro daquele ano. Fonte: <www.ifsc.edu.br/anuario-estatistico>. Acesso em: 4 set. 2017.

⁵⁹ Os dados apresentados deste curso não estão discriminados no Anuário entre as modalidades Regional Santa Catarina e Nacional/América do Sul, pois houve, inclusive, períodos em que as duas modalidades eram ofertadas juntas – curso durava três semestres –, o que veio a mudar a partir da legislação de 2014. O Anuário Estatístico do ano base 2013 não informa as matrículas em curso, por isso está com zero (0) no Gráfico 3.

Gráfico 3 – Matrículas e concluintes no curso de Guia de Turismo, Câmpus Florianópolis-Continente – 2012 a 2016.



Fonte: A autora.

O Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos do MEC, instrumento que orienta, de forma muito breve, as instituições na oferta de cursos técnicos de nível médio, caracteriza o eixo Turismo, Hospitalidade e Lazer como o que

[...] compreende tecnologias relacionadas aos processos de recepção, viagens, eventos, gastronomia, serviços de alimentação e bebidas, entretenimento e interação. Abrange planejamento, organização, operação e avaliação de produtos e serviços inerentes ao turismo, hospitalidade e lazer, integradas ao *contexto das relações humanas em diferentes espaços geográficos e dimensões*

socioculturais, econômicas e ambientais
(BRASIL, 2016, p. 246, grifo nosso).

O catálogo menciona a palavra tecnologias, mas não a conceitua, deixando a cargo das instituições a produção de sentidos que o conceito pretende assumir. Portanto, entendemos que não se restringe à dimensão artefactual, considerando que os contextos político, econômico e social as influenciam e nos permitem identificar a que interesses servem.

Para este trabalho, consideraremos tecnologias em seu sentido mais amplo, não determinista, como tratado pelo campo dos estudos CTS, com repercussões sobre a participação dos atores sociais nas relações sociotécnicas (LINSINGEN, 2007). A visão determinista⁶⁰ preconiza que o desenvolvimento tecnológico gera automaticamente o desenvolvimento social (SÁEZ, 2011, p. 75, tradução nossa), e a sua versão neodeterminista nega a “contaminação” das tecnologias de quaisquer aspectos históricos, sociais e políticos (SÁEZ, 2011, grifo do autor). Não há como negar esses aspectos, afinal, somos seres tecnológicos, e as tecnologias são socialmente configuradas, nós as construímos e as significamos de acordo com nossos interesses e contextos.

Quando iniciamos a escrita desta pesquisa, o curso de Guia de Turismo – na modalidade técnico subsequente⁶¹ – que estava em vigor no Câmpus Florianópolis-Continente, e objeto de nossa investigação, era o Regional Santa Catarina, datado de 2014. No entanto, em 2016, houve mudanças no projeto pedagógico do curso em virtude do início do processo de harmonização curricular nos cursos técnicos e de graduação do IFSC. Por isso, optamos por realizar análises comparativas entre as versões 2014 e 2016 dos projetos do Guia de Turismo Regional Santa Catarina.

Essa harmonização⁶² foi fruto de demandas previstas em documentos-base da instituição, tais como o Projeto Pedagógico

⁶⁰ Esse assunto foi tratado no capítulo 3.

⁶¹ Curso Técnico Pós-Médio, cuja exigência de escolaridade mínima é o ensino médio completo e tem duração média de 1 a 2 anos. Fonte: <www.ifsc.edu.br/ensino/modalidade>. Acesso em: 31 jan. 2017.

⁶² Não fizemos pesquisa com os câmpus do IFSC para investigar como se deu o processo de harmonização curricular em cada unidade. As informações mencionadas aqui se referem ao Câmpus Florianópolis-

Institucional (PPI)⁶³, o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI)⁶⁴ e o Regulamento Didático-Pedagógico (RDP)⁶⁵. De acordo com o PPI, harmonização é entendida como “a busca de uma identidade institucional, garantindo o atendimento às necessidades locais e regionais de profissionalização” (IFSC, 2017b, p. 2.13). Além disso,

As demandas locais devem sempre estar presentes nos planos de novas ofertas, bem

Contínente em específico, e as informações institucionais mais gerais sobre o processo de harmonização foram elaboradas com base em leituras realizadas na Intranet do IFSC. Todavia, sabemos que a harmonização curricular é um debate polêmico, não foi finalizado em todos os câmpus e está sendo retomado aos poucos em função das mudanças no ensino médio. Com base em Silva (2007), o currículo é o conjunto de conhecimentos e saberes que se constitui a partir da escolha de uns em detrimento de outros. E são as teorias do currículo em que a instituição se baseia que contribuirão para justificar o porquê da escolha de certos conhecimentos e saberes e não de outros. Além disso, sabemos também que aprendemos através do currículo oculto que “[...] é constituído por todos aqueles aspectos do ambiente escolar que, sem fazer parte do currículo oficial, explícito, contribuem, de forma implícita, para aprendizagens sociais relevantes” (SILVA, 2007, p. 78). Aspectos como atitudes, valores das diversas esferas sociais, dimensões de gênero, sexualidade e raça, relações sociais da escola (relações entre professores e estudantes, entre estudantes entre si, estudantes e gestores), organização do espaço e do tempo escolares, rituais, regras, regulamentos, normas.

⁶³ “O Projeto Pedagógico Institucional é o documento que manifesta o ideal de educação, que registra o processo de construção da identidade institucional e que dá suporte para a avaliação das ações educativas programadas pela instituição” (IFSC, 2017b, p. 2.1).

⁶⁴ PDI: o Plano de Desenvolvimento Institucional é o principal instrumento de planejamento da instituição para cada ciclo de cinco anos. O primeiro foi feito em 2009. Este, o segundo, foi finalizado em novembro de 2014, e tem vigência de 2015 a 2019.

⁶⁵ RDP: “O Regulamento Didático-Pedagógico (RDP) é o documento único de gestão do processo educacional que estabelece as normas referentes aos processos didáticos e pedagógicos desenvolvidos por todos os câmpus do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Santa Catarina (IFSC), suas modalidades e diversas ofertas” (IFSC, 2014b, Artigo 1º).

como na atualização das ofertas existentes, garantindo que o Instituto esteja inserido na realidade de cada um de seus câmpus, oferecendo educação profissional e tecnológica em perspectiva nacional, mas com um olhar especial à comunidade onde se insere. Os arranjos produtivos locais devem ser sempre uma fonte de informação para a oferta educativa. Conjuntos de atividades econômicas consolidadas [...] devem fazer parte de nossas diretrizes na construção de planos e projetos educativos, garantindo cada vez mais a perfeita sintonia de cada câmpus com sua comunidade, sem perder a identidade institucional (IFSC, 2017b, p. 2.13-2.14).

No Câmpus Florianópolis-Continente, a harmonização foi realizada de modo a adaptar os projetos às diretrizes de cada curso e ao RDP. Já os cursos em que há oferta multicampi, há a necessidade⁶⁶ da construção/revisão conjunta dos projetos pedagógicos dos cursos, de forma a buscar a identidade na oferta formativa, respeitando as peculiaridades regionais (IFSC, 2017c).

No caso do Curso Técnico em Guia de Turismo do CTE, os servidores envolvidos na harmonização foram os professores que atuam no curso, bem como setores⁶⁷ do câmpus que são subordinados à Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão (DEPE): Coordenação de Curso e Núcleo Pedagógico, além de um servidor da Coordenadoria de Gestão de Pessoas que, em virtude de sua formação na área de Administração, contribuiu com a revisão e a elaboração de unidades curriculares relativas a essa área. Esse processo no câmpus foi coordenado por aquela Direção (DEPE). Um Grupo de Trabalho (GT) foi constituído para que a harmonização relativa ao curso em Guia de Turismo fosse

⁶⁶ Há essa necessidade. No entanto, não sabemos como se deu esse processo na instituição. Sabemos, porém, por fontes informais, que o processo não foi finalizado por disputas políticas internas. Ver também nota de rodapé número 64.

⁶⁷ Os setores Coordenação de Extensão e Relações Externas e Coordenação de Estágios foram consultados de acordo com a necessidade.

organizada e pautada em critérios estipulados pelos documentos institucionais e pela DEPE, bem como o prazo estipulado na portaria que o designou.

Com essa harmonização, o Curso Técnico em Guia de Turismo passou a ser ofertado de duas formas nesse câmpus: o Guia de Turismo Regional Santa Catarina⁶⁸ e o Guia de Turismo Nacional/América do Sul. Ambos promovem a formação em dois semestres; o Regional passou a ser ofertado a partir do segundo semestre de 2016, e o Nacional/América do Sul a partir do primeiro semestre de 2017; ambos com periodicidade anual de oferta, 40 vagas por turma, e aulas podendo ocorrer nos três turnos de atendimento do câmpus, com carga horária total de 820 horas⁶⁹ cada um.

Como temos dois projetos de formação, optamos, como parte⁷⁰ do *corpus* de análise, pelo projeto pedagógico do Curso Técnico em Guia de Turismo Regional Santa Catarina porque, além de valorizar a perspectiva do local, Santa Catarina, e o profissional egresso deste curso ter maior aprofundamento dos conhecimentos socioculturais e históricos do estado catarinense, a legislação prevê que essa formação seja circunscrita a uma determinada unidade da federação. A outra formação – Nacional/América do Sul – permite que o profissional possa

⁶⁸ O Câmpus Garopaba também oferta o Curso Técnico Subsequente em Guia de Turismo Regional Santa Catarina desde o primeiro semestre de 2015. No segundo semestre de 2016 foi ofertada nova turma com o mesmo projeto pedagógico de 2015, portanto, antes de realizar o processo de harmonização. Em Garopaba, o curso está distribuído em três semestres, também no período noturno, porém com três horas por noite e de segunda a quinta-feira, exceto para a unidade curricular de Viagem Técnica, que utiliza a sexta-feira e, por vezes, sábados e domingos, dependendo do roteiro para as visitas técnicas. Os projetos são diferentes, pois, em pesquisa de demanda realizada em Garopaba, os demandantes indicaram qual melhor turno e horário para realização do curso, de forma que foi atendido pelo Câmpus Garopaba. A harmonização prevê a necessidade de padronizar minimamente os cursos de mesma formação nos câmpus, sem desconsiderar as especificidades de cada região.

⁶⁹ O Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos exige o mínimo de 800 horas para esse curso.

⁷⁰ Parte porque as entrevistas com alguns dos professores que participaram da harmonização curricular desse curso também compõem o *corpus* de análise desta pesquisa.

apenas acompanhar e assistir os turistas nas viagens interestaduais ou nos países da América do Sul durante o período de excursão na região escolhida.

Em um projeto de curso deve constar tudo o que se almeja alcançar em relação à formação que se quer promover. Projeto pedagógico é entendido, conforme definição de Veiga (2007, p. 12), como o que “vai além de um simples agrupamento de planos de ensino e atividades diversas”, mas um projeto com dimensão política, porque está comprometido com a formação de cidadãos críticos e participativos, e com dimensão pedagógica, porque se propõe a definir ações educativas a partir das necessidades dos estudantes e da escola com o intuito de atingir objetivos educacionais e orientar a prática docente e de ensino. “Político e pedagógico têm assim uma significação indissociável” (VEIGA, 2007, p. 13).

O Projeto Pedagógico do Curso Técnico Subsequente em Guia de Turismo Regional Santa Catarina⁷¹ está estruturado⁷² da seguinte forma:

- Parte I – Identificação: onde estão os dados do câmpus proponente e do responsável pelo projeto.
- Parte II – PPC: onde constam os dados do curso; seus objetivos geral e específicos; legislação aplicada ao curso; perfil profissional, competências gerais e áreas de atuação do egresso; estrutura curricular do curso; componentes curriculares e suas ementas (nome da unidade curricular – UC, carga horária, semestre, competências do curso, habilidades, conhecimentos, atitudes, metodologia de abordagem, bibliografias básica e complementar); metodologia e avaliação.
- Parte III – Autorização da oferta: onde consta a justificativa de oferta do curso no câmpus; seu itinerário

⁷¹ É possível encontrar o PPC no site institucional do Câmpus Florianópolis-Continente <www.continente.ifsc.edu.br>, acessando a aba superior na palavra Ensino → Cursos Oferecidos → Cursos Técnico Subsequente → Guia de Turismo Regional Santa Catarina (em Projeto Pedagógico do Curso – PPC ou + informações sobre este curso – Guia de Cursos).

⁷² Para informações mais detalhadas acerca da estrutura, acessar <http://continente.ifsc.edu.br/images/ensino/PPCs/PPCs_Vigentes/PPCs_T%C3%89NICOS/_CTE_TEc_Guia_Regional.pdf>.

formativo no contexto da oferta do câmpus; público-alvo na cidade ou região; infraestrutura do câmpus (descrição dos espaços, instalações, equipamentos); corpo docente do curso e técnicos-administrativos do câmpus.

Ao comparar o PPC atual (2016) com o PPC anterior (2014), a estrutura mudou pouco, como podemos visualizar no Quadro 1, na sequência. Percebe-se que os itens principais foram mantidos, porém mudados de ordem no decorrer do projeto ou a forma como estão descritos. A versão atual aglutina os temas afins em um mesmo item, de forma setorizada, dando mais coerência para a apresentação do projeto. Porém, por não apresentar sumário, dificulta a busca pelo assunto desejado.

Os dados gerais da instituição, do responsável pelo projeto, do coordenador de curso e do curso estão presentes em ambas as versões, mesmo que dispostas de maneiras diferentes. As seções relativas à matriz curricular do curso, bem como a descrição individual de cada unidade curricular também estão presentes em ambos os projetos. Na versão atual, todas as Unidades Curriculares (UC) apresentam a descrição do item “atitudes”, já na versão 2014, apenas a UC Primeiros Socorros a cita. Entretanto, a listagem de atitudes que servia de base para avaliar os estudantes é apresentada no item 9.4 – Avaliação – da versão antiga do projeto. A lista de atitudes apresentada nas duas versões do PPC é a mesma.

A seção relativa à metodologia apresentou algumas modificações de uma versão para a outra. Na versão atual, metodologia e avaliação foram separadas e explicadas em itens distintos; houve inclusão de atendimento ao estudante e UC optativa de Libras, e manteve-se a explicação detalhada de como acontece a UC Projeto Integrador. Já a descrição do estágio⁷³

⁷³ Consideramos problemática a não obrigatoriedade do estágio curricular em curso técnico (nenhum curso técnico do Câmpus Florianópolis-Continente faz a exigência do estágio obrigatório), pois os estudantes estão aprendendo uma profissão ou aprimorando-a – para o caso dos que já trabalham na área. O estágio obrigatório como ato educativo possibilita uma inserção no ambiente de trabalho para conhecimento e aprendizado de competências próprias da prática profissional. O curso de guia oferece muitas vivências relativas à profissão (como, por exemplo, as visitas técnicas e as atividades realizadas na unidade curricular Projeto Integrador), mas no estágio obrigatório o estudante estaria inserido no dia a dia da

deixou de fazer parte desse item e foi incluída na estrutura curricular do curso.

A justificativa de oferta do curso, texto que explicita os motivos que levam a instituição a oferecer essa formação, saiu do início do projeto e passou a ser apresentada no seu final, em “VI – Oferta no Câmpus”, com os itens relativos ao itinerário formativo no câmpus, público-alvo do curso, recursos humanos e materiais do câmpus, referências e anexos.

A versão 2014 não possui parecer da Coordenadoria Pedagógica, e a 2016 apresenta esse item descrito como constante no anexo, entretanto, o referido documento não está anexado. A listagem do corpo de servidores técnico-administrativos do câmpus está presente na versão atual, mas não na anterior.

realidade profissional, exercitando-a e preparando-se para a futura atuação. Não é nosso objetivo aprofundar essa discussão, apenas deixamos registrada nossa preocupação com essa opção de não haver o estágio curricular obrigatório nos cursos técnicos profissionais nesse câmpus.

Quadro 1 – Comparativo entre as estruturas de PPC da versão 2014 e 2016.

Versão 2014	Versão 2016
<p>1 DADOS DA INSTITUIÇÃO: Câmpus Florianópolis-Continente.</p> <p>2 DADOS GERAIS DO CURSO: habilitação, denominação, eixo profissional, modalidade, regime de matrícula, regime de ingresso, número de vagas, carga horária total, turno e local do curso, responsável pelo projeto, certificação, habilitação e qualificações, carga horária.</p> <p>3 JUSTIFICATIVA</p> <p>4 OBJETIVOS: objetivo geral e objetivos específicos.</p> <p>5 REQUISITOS DE ACESSO: requisitos, forma de ingresso.</p> <p>6 PERFIL PROFISSIONAL</p> <p>7 COMPETÊNCIAS DO EGRESSO</p> <p>8 MATRIZ CURRICULAR: fluxograma do curso, apresentação sintética do curso, apresentação das unidades curriculares por módulo – 1 e 2 (contém nome da UC, carga horária, competências, conhecimentos, habilidades, referências e apenas uma UC apresenta atitudes).</p> <p>9 METODOLOGIA: atividades pedagógicas, projeto integrador, estágio, avaliação, critérios de aproveitamento de conhecimentos e experiências anteriores.</p>	<p>Parte 1 – Identificação</p> <p>I DADOS DO CÂMPUS PROPONENTE: câmpus, endereço e telefone.</p> <p>II DADOS DO RESPONSÁVEL PELO PROJETO: chefe DEPE, contato, nome do coordenador do curso, aprovação no câmpus.</p> <p>Parte 2 – PPC</p> <p>III DADOS DO CURSO: nome, eixo tecnológico, forma de oferta, modalidade, vagas por turma, vagas totais anuais, turnos de oferta, início da oferta, local da oferta, integralização, regime de matrícula, periodicidade da oferta, forma de ingresso, requisitos de acesso, objetivos do curso (geral e específicos), legislação aplicada ao curso, perfil profissional do egresso, competências gerais do egresso, áreas de atuação do egresso.</p> <p>IV ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO: matriz curricular, pré-requisitos, registro de equivalência, certificações intermediárias, atividade não presencial, componentes curriculares por módulo – 1 e 2 (contém nome da UC, carga horária e semestre, competências do curso, habilidades, conhecimentos e atitudes, metodologia de abordagem, bibliografia básica e complementar), estágio curricular.</p>

continua

continuação

Versão 2014	Versão 2016
10 ESTRUTURA: instalações físicas, salas de aula e laboratórios, ambientes administrativos, espaços complementares, quadro docente.	V METODOLOGIA E AVALIAÇÃO: avaliação da aprendizagem, atendimento ao estudante, metodologia, projeto integrador, componente curricular optativo de Libras.
11 ACERVO BIBLIOGRÁFICO DO CÂMPUS	Parte 3 – Autorização da Oferta VI OFERTA NO CÂMPUS: justificativa de oferta do curso no câmpus, turismo em Santa Catarina e Florianópolis, itinerário formativo no contexto da oferta do câmpus, público-alvo na cidade ou região, instalações e equipamentos, corpo docente do curso e corpo técnico-administrativo do câmpus, bibliografia para funcionamento do curso, parecer da coordenação pedagógica do câmpus (NÃO CONSTA), referências bibliográficas, anexos (modelo de diploma).
12 REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	
13 MODELO DE CERTIFICADO	

Fonte: A autora.

Em relação à matriz curricular do curso, houve poucas alterações na nomenclatura das unidades curriculares, bem como nas cargas horárias e ementas.

Componente curricular, de acordo com o Regulamento Didático-Pedagógico do IFSC, é “parte que compõe a matriz curricular de um curso, podendo ser: unidade curricular, estágio, trabalho de conclusão de curso, monografia, dissertação, tese, projeto integrador, intercâmbio, atividades de extensão e ENADE” (IFSC, 2014b, p. 6/21). Com base nisso, compreendemos que unidade curricular é uma parte que compõe a matriz curricular, constituída de conhecimentos e habilidades mínimos/básicos de um determinado tema. É sinônimo do termo “disciplina”.

O curso Guia de Turismo Regional Santa Catarina oferece um total de 820 horas obrigatórias de formação, distribuídas em 18 unidades curriculares, em dois semestres letivos. Essas UC constituem-se de conhecimentos, habilidades e atitudes desenvolvidas em aulas teóricas e práticas. As aulas práticas, realizadas em forma de visitas

técnicas, promovem a articulação entre todas as unidades curriculares do curso e são organizadas especificamente na UC Projeto Integrador. Essa articulação permite que os estudantes integrem os diversos conhecimentos e habilidades aprendidos tanto nas UC da área técnica como nas UC da formação específica.

As visitas técnicas de prática de guiamento são inerentes a formação do Guia de Turismo, nessas viagens os estudantes tem (sic) a oportunidade de praticarem os procedimentos operacionais e de técnicas de guiamento. Outras visitas são relevantes para o reconhecimento de aspectos sociais, culturais, geológicos e biológicos necessários para a boa condução e/ou guiamento (IFSC, 2016, p. 35).

As UC da área técnica, conforme o PPC, compreendem conhecimentos relativos a: “[...] documentação de viagem, acomodação do turista, check in – check out no hotel, domínio de grupo e técnicas de guiamento” (IFSC, 2016, p. 37), procedimentos rodoviários e aeroportuários. As UC da formação específica compreendem conhecimentos relativos a “[...] caracterização de paisagens, princípios de proteção ao meio ambiente, história da arte de Santa Catarina, colonização do estado de Santa Catarina, aspectos culturais [...]” (IFSC, 2016, p. 37). Os destinos dessas visitas técnicas compreendem diversas regiões da Ilha de Santa Catarina, da Grande Florianópolis e do estado de Santa Catarina (litoral sul, serra, Caminho dos Príncipes, vale europeu), e são planejadas a cada semestre de acordo com disponibilidade orçamentária do câmpus e baseadas em critérios que serão posteriormente abordados.

No Quadro 2, há a comparação entre as versões 2014 e 2016 do PPC, destacando as mudanças de carga horária das unidades curriculares e apontando algumas indagações.

Quadro 2 – Comparativo entre as matrizes curriculares das versões 2014 e 2016 do PPC Guia Regional Santa Catarina.

Versão 2014			Versão 2016		
Unidade curricular	Módulo	CH ⁷⁴	Unidade curricular	Módulo	CH
Cartografia Aplicada	1	36	Cartografia	1	40 ⁷⁵
Espanhol 1 EaD	1	36	Espanhol 1	1	40
Fundamentos e Organização do Turismo EaD	1	58	Fundamentos do Turismo	1	40 ⁷⁶
<i>História da Arte Brasileira e Catarinense 1</i>	1	36	<i>História da Arte Ocidental e Brasileira</i>	1	60
<i>História de Santa Catarina no contexto do Brasil 1</i>	1	54	<i>História de Santa Catarina no contexto do Brasil e do Mundo 1</i>	1	40
Linguagem e Comunicação 1	1	36	Linguagem e Comunicação 1	1	40
Patrimônio Cultural 1	1	18	Patrimônio Cultural	1	40
Patrimônio Cultural 2	2	18			
Primeiros Socorros	1	18	Primeiros Socorros	1	20

continua

⁷⁴ CH: carga horária.

⁷⁵ Cargas horárias destacadas em azul: cargas horárias maiores na versão atual em relação a 2014. Além disso, houve arredondamento de horas para múltiplos de 20 por causa da transformação de horas-aula em hora-relógio. Essa mudança na contagem do tempo se deu com base no Regulamento Didático-Pedagógico (IFSC, 2014b).

⁷⁶ Cargas horárias destacadas em vermelho: cargas horárias menores na versão atual em relação a 2014. Além disso, houve arredondamento de horas para múltiplos de 20 por causa da transformação de horas-aula em hora-relógio. Essa mudança na contagem do tempo se deu com base no Regulamento Didático-Pedagógico (IFSC, 2014b).

continuação

Versão 2014			Versão 2016		
Unidade curricular	Módulo	CH	Unidade curricular	Módulo	CH
<i>Técnica Profissional 1</i>	1	72	<i>Técnica Profissional 1</i>	1	80
<i>Educação e Responsabilidade e Ambiental</i>	1	18	<i>Ecossistemas Regionais e Educação Ambiental</i>	2	60*
<i>Ecossistemas Regionais</i>	2	36			
Espanhol 2 EaD	2	36	Espanhol 2	2	40*
<i>Geografia de Santa Catarina</i>	2	36	<i>Geografia de Santa Catarina</i>	2	40*
<i>História da Arte Brasileira e Catarinense 2</i>	2	36	<i>História da Arte Catarinense</i>	2	40*
<i>História de Santa Catarina no contexto do Brasil 2</i>	2	54	<i>História de Santa Catarina 2</i>	2	40
Linguagem e Comunicação	2	40	Linguagem e Comunicação 2	2	40
<i>Projeto Integrador</i>	2	108	<i>Projeto Integrador</i>	2	100
Relações Interpessoais	1	18	Relações Interpessoais	2	20
<i>Técnica Profissional 2</i>	2	36	<i>Técnica Profissional 2</i>	2	40
Total de horas do curso:		800	Total de horas do curso:		820

Nota: As unidades curriculares que estão grifadas referem-se às áreas do curso cujos professores foram entrevistados.

Fonte: A autora.

Como vimos no Quadro 2, as unidades curriculares História da Arte Brasileira e Catarinense 1 e 2 da versão 2014 passam a abordar a arte no contexto brasileiro e catarinense em UC distintas no projeto atual. Ou seja, História da Arte Ocidental e Brasileira no módulo 1 e História da Arte Catarinense no módulo 2. Outra mudança ocorreu na área ambiental, em que Educação e Responsabilidade Ambiental e Ecossistemas Regionais, antes ofertadas em UC distintas, foram aglutinadas na

versão 2016 – Ecossistemas Regionais e Educação Ambiental –, com aumento de carga horária para além da soma das duas UC quando estavam separadas (de 18 e 36 horas respectivamente para 60 horas). A unidade curricular Patrimônio Cultural, da versão antiga para a atual, mais que dobrou a carga horária, sendo ofertada apenas no módulo 1.

Todas as unidades curriculares tiveram alteração na carga horária que, em sua maioria, foi aumentada. E a carga horária total do curso aumentou em 20 horas.

Na época da harmonização curricular, em 2016, os professores da área de ciências humanas se reuniram e manifestaram que diminuiriam a carga horária dessas UC em virtude do número reduzido de professores da área. A justificativa dada foi de que haveria redução de carga horária da unidade curricular Sociedade e Trabalho de 40 para 20 horas em todos os cursos técnicos, entretanto, nos cursos técnicos subsequentes de Gastronomia, Panificação e Confeitaria, as 20 horas reduzidas de Sociedade e Trabalho seriam agregadas às UC de História da Gastronomia e História da Panificação e Confeitaria, respectivamente. Essa foi uma antiga reivindicação de um professor ministrante das UC em função da abrangência do conteúdo que abarca a gastronomia ocidental europeia e brasileira, ficando cada UC, portanto, com 60 horas cada. Apesar de tal registro⁷⁷ não citar o curso de Guia de Turismo, inferimos que a essência dessa justificativa possa ter sido usada para a redução da carga horária da unidade curricular História de Santa Catarina nesse curso – de 54 para 40 horas.

Ao observarmos o objetivo geral do Projeto Pedagógico do Curso Técnico Subsequente em Guia de Turismo Regional Santa Catarina, percebemos que ele praticamente se manteve da versão 2014 para 2016:

Formar e qualificar o cidadão profissional para ser capaz de receber e conduzir visitantes e turistas **no Estado de Santa Catarina**, orientando-os e informando-os sobre o destino de forma a integrá-los ao contexto visitado, com base em roteiros

⁷⁷ Esse registro é referente a um e-mail enviado pelos professores da área em maio de 2016 durante o processo de harmonização curricular.

turísticos, respeitando os princípios de responsabilidade socioambiental (IFSC, 2016, p. 3, grifo nosso).

O trecho grifado anteriormente é a única alteração que teve da versão anterior para a atual, em virtude de especificar a unidade da federação que é foco da formação. Além disso, a formação na categoria Guia Regional é realizada separada da formação na categoria Guia de Excursão Nacional para atender à legislação que regulamenta a profissão, em especial, ao Decreto 946, de outubro de 1996⁷⁸, e à Portaria n. 27, de 30 de novembro de 2014⁷⁹ do Ministério do Turismo. Estes exigem que o guia de turismo comprove a especialidade de sua formação profissional e das atividades desempenhadas no momento do seu cadastramento, para isso, a aquisição de cada categoria é realizada em formações diferentes. Na versão 2013 do PPC, as categorias Guia Regional e Excursão Nacional eram oferecidas juntas, mas houve necessidade de separá-las em razão de mudanças impostas pela Portaria.

A partir de agora, adentraremos nas análises relativas aos objetivos e à justificativa de oferta do curso no câmpus. Para tanto, pautaremos-nos nos princípios da análise de discurso de origem francesa e na fundamentação teórica dos outros campos disciplinares mencionados anteriormente.

⁷⁸ Regulamenta a Lei n. 8.623, de 28 de janeiro de 1993, que dispõe sobre a profissão de guia de turismo e dá outras providências.

⁷⁹ Estabelece requisitos e critérios para o exercício da atividade de guia de turismo e dá outras providências.

8 SILÊNCIOS E INTERDISCURSOS NO PPC

A análise de discurso (AD) entende que os sentidos não estão nas palavras, mas na relação texto-sujeito. Isso porque “as palavras simples do nosso cotidiano já chegam até nós carregadas de sentidos que não sabemos como se constituíram e que no entanto significam em nós e para nós” (ORLANDI, 2015, p. 18). O processo de significação não é estanque, assim como “uma análise não é igual a outra porque mobiliza conceitos diferentes e isso tem resultados cruciais na descrição dos materiais” (ORLANDI, 2015, p. 25). Sendo assim, categorizamos essas análises com base em constructos da AD: silêncio e interdiscurso.

O silêncio é constitutivo do sentido, não é falta, a linguagem, ao contrário, é excesso, pois o silêncio permite o movimento dos sentidos, enquanto a linguagem o estabiliza. Por não ser tangível empiricamente, o silêncio mostra os limites dos métodos formais. O silêncio não se remete somente ao dito e não depende do dizer para significar, muito menos dos sentidos das palavras. Orlandi (2007a) enfatiza que o silêncio significa por si só.

O interdiscurso é relativo à memória, ou seja, o que já foi dito e sentidos constituídos em outros lugares independentemente (ORLANDI, 2015). “A memória discursiva seria aquilo que, face a um texto, que surge como acontecimento a ler, vem restabelecer os ‘implícitos’ (quer dizer, mais tecnicamente, os pré-construídos, elementos citados e relatados, discursos-transversos, etc.)” (PÊCHEUX, 1999, p. 52 apud BRANDÃO, 2003, p. 10). Discursos que atravessam o texto e afetam o modo como o sujeito que o analisa vem a significá-lo.

8.1 SILÊNCIOS

Iniciando a análise pelo objetivo geral do PPC,

Formar e qualificar o cidadão profissional para ser capaz de receber e conduzir visitantes e turistas no Estado de Santa Catarina, orientando-os e informando-os sobre o destino de forma a integrá-los ao contexto visitado, com base em roteiros

turísticos, respeitando os princípios de responsabilidade socioambiental (IFSC, 2016, p. 3).

Notamos que ele está fortemente atrelado à legislação aplicada ao curso, com o intuito de formar o profissional Guia de Turismo Regional capacitado para exercer “[...] atividades de acompanhamento, orientação e transmissão de informações a pessoas ou grupos, em visitas, excursões urbanas, municipais, estaduais, interestaduais, [...] ou especializadas” (BRASIL, 1993a); “[...] em itinerários ou roteiros locais ou intermunicipais de uma determinada unidade da federação, para visita a seus atrativos turísticos” (BRASIL, 2014).

Baseados na frase “sempre se diz a partir do silêncio” (ORLANDI, 2007a, p. 23), percebemos esse silenciamento relativo à atividade de guia de turismo. Ao acentuar o aprendizado procedimental, cujos conhecimentos, habilidades e atitudes adquiridos deem condições para que desenvolvam satisfatoriamente suas “atividades de acompanhamento, orientação e transmissão de informações” (BRASIL, 1993a), silencia-se no objetivo o papel que o guia exerce de educador patrimonial. Esse papel, de acordo com Zettermann (2016, p. 4),

[...] se faz em *todos os instantes do seu guiamento* quando necessita desenvolver diversas estratégias educacionais, tais como a interpretação do patrimônio, fazendo com que os turistas *deixem de ver* o patrimônio cultural da localidade visitada *apenas como objeto de contemplação*, mas também, como fonte de conhecimento, de forma a motivar a eles a terem respeito pelos elementos multiculturais do destino turístico visitado, reconhecendo a importância deste patrimônio cultural para a comunidade local e, assim, conseqüentemente, *sentirem-se também responsáveis pelo mesmo* (grifo nosso).

Não estar dito isso explicitamente no objetivo do curso, nem nas competências⁸⁰ gerais do egresso, não impede de significar a relevância desse papel de educador, pois o “[...] silêncio não deriva do sentido das palavras” (ORLANDI, 2007a, p. 66). Ducrot (1972 apud ORLANDI, 2007a) explica que o modo implícito como se expressa permite se deixar entender, mas sem necessariamente incorrer na responsabilidade de ter dito. “Ora, tem-se frequentemente necessidade de dizer certas coisas e ao mesmo tempo de poder fazer como se não as tivéssemos dito, de dizê-las mas de modo tal que se possa recusar sua responsabilidade” (ORLANDI, 2007a, p. 65).

Estes trechos do objetivo geral: “[...] orientando-os e informando-os sobre o destino de forma a integrá-los ao contexto visitado [...]” (IFSC, 2016, p. 3), bem como o da competência: “Promover a interação do visitante com aspectos históricos, geográficos, socioculturais e ecológicos dos locais visitados e comunidades receptoras [...]” (IFSC, 2016, p. 5), não expressam de forma literal o papel de educador que o guia de turismo necessariamente exerce em sua atividade de guiamento (ZETTERMANN, 2016). No entanto, sinalizam a possibilidade de aprender a exercê-lo, dependendo da forma como esses conhecimentos serão abordados pelo professor à frente de sua disciplina e de como o futuro guia se virá nesse papel. Nesse sentido, Mendonça e Neiman (2003, p. 72) também afirmam que “todo profissional de turismo deveria incorporar para si a função de educador”, pois o caráter educativo do turismo, por intermédio do profissional, contribuirá para que visitantes e turistas

⁸⁰ “1. Sistematizar informações sobre a oferta turística da região; 2. Atuar com ética e responsabilidade socioambiental aplicando a legislação relativa à profissão; 3. Promover a interação do visitante com aspectos históricos, geográficos, socioculturais e ecológicos dos locais visitados e comunidades receptoras bem como contribuir com a conservação desse espaço; 4. Comunicar-se e relacionar-se com desenvoltura, cordialidade, ética e profissionalismo com os diferentes públicos; 5. Planejar e operacionalizar roteiros para a condução de visitantes de acordo com seu perfil e necessidades; 6. Conduzir os visitantes com segurança, hospitalidade e pró-atividade. 7. Desenvolver atitudes empreendedoras, analisando oportunidades e planejando a criação de serviços inovadores na sua área de atuação” (IFSC, 2016, p. 5).

[...] [incorporem] como valor alguns aspectos importantes sobre a conservação dos recursos socioambientais do local visitado, [realizando] [...] um trabalho de maior responsabilidade social, e [o guia] se tornará um agente transformador da qualidade de vida, e não um mero condutor de grupos de um lado para o outro (MENDONÇA; NEIMAN, 2003, p. 72).

Para analisarmos os objetivos específicos do curso, temos o Quadro 3, que os apresenta nas versões 2014 e 2016:

Quadro 3 – Comparativo dos objetivos específicos das versões 2014 e 2016 do projeto pedagógico do Curso Técnico Subsequente em Guia de Turismo Regional Santa Catarina.

Objetivos específicos – PPC 2014	Objetivos específicos – PPC 2016
<ol style="list-style-type: none"> 1. Inserir novos profissionais qualificados no mercado de trabalho; 2. Melhorar a qualidade da oferta da mão de obra para a atividade turística no segmento de recepção e guiamento; 3. Atender às demandas do estado em relação à quantidade e qualidade de profissionais Guias de Turismo, para que seja possível atender às legislações municipais, estaduais e federais em relação à atuação destes profissionais. 	<ol style="list-style-type: none"> 1. Capacitar profissionais para a promoção do desenvolvimento de serviços turísticos em Santa Catarina; 2. Atender às demandas de Santa Catarina em relação à quantidade e qualidade de profissionais Guias de Turismo; 3. Qualificar os serviços ofertados para a atividade turística no segmento de recepção e guiamento; 4. Promover o cumprimento da legislação nos âmbitos municipal, estadual e federal, relacionada à atuação profissional dos guias de turismo.

Fonte: A autora.

O objetivo 3 de 2014 foi desmembrado em dois objetivos, que são o 2 e o 4 da versão 2016. Aqui não percebemos mudança de conteúdo, apenas mudança na forma como o texto foi escrito. Contudo, nos questionamos: como e baseada em que pesquisa ou dados oficiais recentes é possível atender as demandas do estado catarinense tanto na quantidade como na

qualidade de guias? Em 2017, segundo dados oficiais do Ministério do Turismo, colhidos no site Cadastur, estavam registrados, em Santa Catarina, 315 guias de turismo. O questionamento é pertinente porque o PPC atual não sinaliza que o IFSC precisa formar uma quantidade específica de profissionais para atender à demanda do estado. Pelo contrário, o PPC afirma que “[...] diferentemente do mundo e do Brasil, os dados do turismo em Santa Catarina são limitados e poucas pesquisas tem (sic) sido realizadas” (IFSC, 2016, p. 38).

Figura 4 – Guias de turismo cadastrados em Santa Catarina.

Pesquisa de prestadores

Consulta os prestadores de serviços turísticos com cadastro regular e os serviços que oferecem:

Nome	UF	Atividade	Detalhamento
LUCIANA	SC	Guia de Turismo	
ISOLETE	SC	Guia de Turismo	
MARLI SISENANDO	SC	Guia de Turismo	
CINTIA	SC	Guia de Turismo	
MARTA	SC	Guia de Turismo	
MARTIN	SC	Guia de Turismo	
BERENICE	SC	Guia de Turismo	
VERA	SC	Guia de Turismo	
LETICIA	SC	Guia de Turismo	
ANELORE	SC	Guia de Turismo	
ROSA	SC	Guia de Turismo	
TAIS MARIA FABRIS	SC	Guia de Turismo	

<< < Página 1 de 27 > >>

Total Geral: 315

[<< Voltar](#)

Nota: Campos selecionados: Atividade Guia de Turismo, UF: Santa Catarina, Tipo Categoria: Guia Regional SC. Total: 315.

Fonte: Site Cadastur⁸¹. Disponível em: <www.cadastur.turismo.gov.br>. Acesso em: 15 dez. 2017.

⁸¹ “CADASTUR é o Sistema de Cadastro de pessoas físicas e jurídicas que atuam no setor do turismo. Executado pelo Ministério do Turismo, em parceria com os Órgãos Oficiais de Turismo nos 26 Estados do Brasil e no Distrito Federal, permite o acesso a diferentes dados sobre os Prestadores de Serviços Turísticos cadastrados. Objetivo: O CADASTUR visa promover o ordenamento, a formalização e a legalização dos prestadores de serviços turísticos

Além disso, como saber se esses 315 guias cadastrados correspondem ao total de guias que atuam no estado? Sabemos que é possível haver trabalhadores que desempenham essa atividade sem possuir a devida formação na área, e obviamente sem o cadastro, ou, mesmo tendo a formação na área, por algum motivo podem estar atuando sem o devido cadastramento. Hintze (2007) e Leite (2012) já afirmam isso há pelo menos 10 anos: “na atualidade, o Guia de Turismo credenciado sofre com a atuação de outras pessoas não qualificadas que exercem ilegalmente a condução de turistas no Brasil” (HINTZE, 2007, p. 113). Com base numa pesquisa realizada em 2010 com guias cadastrados em Santa Catarina, que serviu de subsídio para organização e implementação do Curso Técnico em Guia de Turismo no Câmpus Continente, Leite (2012) detectou que

Desde o início da etapa de coleta de dados foi possível observar que esse registro não representava a totalidade de profissionais atuantes no estado. Essa verificação foi observada por meio do confronto do número de guias que constam neste cadastro e os registros de cadastros de associações locais [...] (LEITE, 2012, p. 44).

E o próprio PPC atual afirma “[...] que essa totalidade⁸² não corresponde ao universo real, pois muitos que atuam como guia de turismo podem ou não estar exercendo legalmente a profissão ou não ter se cadastrado ao sistema Cadastur” (IFSC, 2016, p. 40).

Em 24 de fevereiro de 2017, um telejornal da TV aberta veiculou a reportagem⁸³ “Falsos guias de turismo enganam

no Brasil, por meio do cadastro de empresas e profissionais do setor”. Disponível em: <<http://www.cadastur.turismo.gov.br/cadastur/SobreCadastur.mtur>> Acesso em: 10 abr. 2017.

⁸² A totalidade a que se refere esse trecho do PPC, que está baseado na pesquisa realizada por Leite (2012), é de 133 guias cadastrados em Santa Catarina, em 2010, cujos dados foram retirados do Cadastur.

⁸³ Disponível em: <<http://g1.globo.com/sc/santa-catarina/noticia/2017/02/falsos-guias-de-turismo-enganam-turistas-em-florianopolis-video.html>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

turistas em Florianópolis: eles cobram por mapas gratuitos e exigem até ‘taxa’ para entrar na ilha. Secretário de turismo diz que prática é crime e fala em reforçar fiscalização”. Não é nosso intuito realizar uma análise pormenorizada dela, entretanto, queremos promover uma reflexão sobre o questionamento levantado acerca do objetivo 2 do PPC com base nesse exemplo. Primeiramente, ao “denunciar” o trabalho realizado pelos guias ilegais, o noticiário ressaltou a ilegalidade, culpabilizando os trabalhadores pela situação. Não realizou quaisquer análises da situação de vida que os levaram a agir dessa forma, bem como não questionou o papel do Estado de proporcionar, de alguma forma, o amplo acesso a uma educação profissional de qualidade para essas pessoas, apenas apontou a precariedade da fiscalização dos órgãos competentes para evitar o trabalho ilegal de guias de turismo.

Sabemos que o sistema capitalista como está organizado não permite que todos tenham as mesmas oportunidades de escolarização e de trabalho em condições igualitárias, que formação/escolarização não é sinônimo de garantia de trabalho e que, quando a necessidade invade a vida da pessoa, ela buscará os caminhos que estiverem à disposição para prover sua existência, mesmo que para isso ela tenha que desempenhar atividades de maneira informal.

Por fim, compreendemos que não há interesse por parte desses telejornais em promover análises desse teor, mas sim veicular notícias que deem audiência, com o intuito de aumentá-la ou mantê-la, “[...] o que implica decisões quanto à escolha do conteúdo, o tempo, a forma, o que dizer e o que não dizer” (RAMOS, 2006, p. 43). O telejornal, portanto, “não apenas relata um fato, como muitas pessoas ainda o creem, mas imprime em seu discurso as marcas ideológicas que o relacionam com o mundo” (RAMOS, 2006, p. 42). Além disso, o então Secretário de Turismo⁸⁴ da cidade de Florianópolis deixou de usar sua possível notoriedade naquele jornal de grande visibilidade e deixou de estimular as pessoas interessadas a buscarem a devida

⁸⁴ O Secretário de Turismo do Município de Florianópolis, na época da reportagem, era professor da área de Turismo no IFSC, lotado no Câmpus Florianópolis-Continente, e está licenciado do cargo de professor para atuação na gestão municipal. Além disso, foi Conselheiro do Estado de Turismo (gestão 2013-2015 e 2015-2017).

formação para atuarem como guia de turismo, que é ofertada, por exemplo, no IFSC. Dessa forma, concluímos que existem atuações ilegais na área de guiamento e, identificando a necessidade de ampliar pesquisas na área do turismo em Santa Catarina, continuamos questionando: como atender ao segundo objetivo proposto pelo curso se os números oficiais não são condizentes com a realidade apresentada?

Em relação ao cumprimento da legislação apontado no quarto objetivo da nova versão, o projeto aborda as bases legais em que o curso está apoiado no item “25. Legislação aplicada ao curso”, e também estão previstas de serem estudadas nas unidades curriculares tanto da área técnica (Técnica Profissional 1 e 2 – com os conhecimentos “Legislação pertinente à profissão de Guia de Turismo” e “Procedimentos de cadastro junto ao Ministério do Turismo: Cadastur”, respectivamente) como da área específica (Patrimônio Cultural – com o conhecimento “Legislação Patrimonial”; Primeiros Socorros – com o conhecimento “Legislação”; Ecossistemas Regionais e Educação Ambiental – com os conhecimentos “Áreas Legalmente Protegidas: Unidades de Conservação e Áreas de Preservação Permanente” e “Unidades de Conservação em Santa Catarina”).

O segundo objetivo da versão 2014 sofreu alteração na redação e ficou traduzido no terceiro objetivo da versão 2016 do PPC: “Qualificar os serviços ofertados para a atividade turística no segmento de recepção e guiamento” (IFSC, 2016, p. 3). Isso significa que o profissional deve desempenhar suas funções com mais qualidade. Todavia, a forma como está escrito silencia e despersonaliza o profissional que realiza essas atividades ao nomeá-lo como “serviços”. Trata-o como coisa, reduzindo-o aos serviços que presta e tirando o que há de humano de sua atividade. Isso nada mais é que a reificação das pessoas como consequência do capitalismo, ou seja, seres humanos tratados como mercadorias ou como coisas.

A mercantilização proposta pelo capitalismo, que a tudo deseja transformar em mercadoria acaba por transformar a experiência turística em pacotes pré-fabricados e dentro deste pacote, *toda a subjetividade tornada consumo. Não é apenas o consumo de souvenirs*, ou de

imagens hoje captadas pelas minúsculas câmaras digitais, *mas também das relações humanas transformadas em postos de trabalho pelo turismo* (HINTZE, 2007, p. 24, grifo nosso).

“É um cada-um-por-si pautado por regras de um mercado que perdeu por completo a noção do respeito ao ser humano” (HINTZE, 2007, p. 114). A consequência que se pode ter com tal silenciamento é fazer cumprir “uma das funções principais da educação formal nas sociedades [que] é produzir tanta conformidade ou ‘consenso’ quanto for capaz, a partir de dentro e por meio dos seus próprios limites institucionalizados e legalmente sancionados” (MÉSZÁROS, 2008, p. 45). Conformidade com a condição reificada na qual o guia é enquadrado pelo sistema capitalista. E essa educação, ainda, poderá contribuir com o processo de internalização, apontado por Mézáros (2008), que tem como objetivo

[...] gerar e transmitir um quadro de valores que *legítima* os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural e uma subordinação hierárquica e implacavelmente impostas (p. 35, grifos do autor).

Já o primeiro objetivo específico – “capacitar profissionais para a promoção do desenvolvimento de serviços turísticos em Santa Catarina (IFSC, 2016, p. 3)” – está relacionado ao objetivo geral do curso⁸⁵ e ao item 28 do PPC, “Áreas de atuação do Egresso”, que, juntos, apontam para um diverso leque de oportunidades de atuação para o profissional guia de turismo, sobretudo, de percorrer o itinerário formativo cursando nível superior. O PPC também afirma o papel do guia como “prestador de informações”, cujo “domínio inclui despertar no turista o desejo de retorno e, por consequência, uma ‘propaganda’ positiva por sua experiência vivida” (IFSC, 2016, p. 39, grifo do

⁸⁵ Retomar análise realizada na seção 7.1.

autor), como também desencadeador de “[...] uma série de benefícios que irá refletir nos *dados de projeção do PIB catarinense* [...] para os próximos dez anos [...]” (IFSC, 2016, p. 39, grifo nosso) e, por fim, como “[...] fundamental junto aos demais elementos do sistema turístico para que os *dados estatísticos do estado de Santa Catarina* sejam sempre ascendentes” (IFSC, 2016, p. 39, grifo nosso). Papel esse apoiado numa perspectiva de caráter economicista com significativa citação de dados e pesquisas estatísticas para fundamentação do projeto sem a devida problematização acerca, por exemplo, de aspectos negativos relacionados ao turismo.

Autores como Hintze (2007, 2013), Lins (2007), Sampaio, Alves e Falk (2008), Scheuer (2011), Lanzarini e Barretto (2014) afirmam que o turismo, quando praticado de forma predatória, produz impactos negativos nos aspectos culturais, ambientais, sociais, econômicos, tais como: “substituição das ocupações tradicionais por subempregos, estímulo ao consumo de suvenires produzidos a partir de elementos naturais raros, perda de valores tradicionais em consequência da homogeneização das culturas, aumento da produção de lixo e detritos nas localidades receptoras” (HINTZE, 2007, p. 12); consequências oriundas do turismo sazonal; consumismo desenfreado e alienado; “inflação local, especulação imobiliária, concentração dos investimentos e perda de investimentos alternativos, custos em termos de infraestruturas necessárias; preços mais elevados, desenvolvimento descontrolado do comércio local; comercialização sazonal de atividades privadas, alteração dos costumes em função do turismo, custos sociais [...]; atitudes defensivas face à (sic) outras culturas, hostilidades por dificuldade de comunicação; mau planejamento, segregação sócio-espacial; degradação ambiental, poluição, alteração de hábitos alimentares, produção excessiva e sazonal de resíduos sólidos” (SCHEUER, 2011, p. 297); distribuição injusta da riqueza; espaço tratado como mercadoria; massificação cultural, priorizando o que vem de fora em detrimento dos residentes do local visitado (LANZARINI; BARRETTO, 2014). Enfim, tudo isso é contribuição do turismo para o “mau desenvolvimento” (ARAÚJO; GELBCKE, 2014).

Concordamos com Bursztyn, Bartholo e Delamaro (2009) que não se trata de desqualificar ou negar o significado de indicadores como o PIB, “trata-se sim de referir e contextualizar

tal significado com respeito a outros determinantes, como disposições sociais [...] e direitos civis [...]” (p. 78). Entretanto, o PPC deixa a possibilidade de o guia explorar outros segmentos de turismo – “[...] podendo também desenvolver atividades nos segmentos de turismo pedagógico, turismo religioso, turismo cultural, natural e de aventura local” (BURSZTYN; BARTHOLO; DELAMARO, 2009, p. 6), concebendo o turismo como

[...] um produto da cultura, ou seja, a complexidade de seu entendimento é mais bem contemplada pelo enfoque cultural e não apenas com explicações de caráter econômico como ao longo da evolução teórica do turismo foram feitas, já que estas definições são reducionistas e limitadas (FONSECA FILHO, 2007, p. 6-7).

Por conseguinte, Hintze (2007) propõe que o turismo pode ser muito mais que apenas consumo material, mas pode ser uma forma de conhecimento e autoconhecimento. E o guia de turismo tem papel fundamental para que a experiência vivenciada pelos visitantes e turistas extrapole o mero consumo capitalista, mas que seja algo significativo para suas vidas, do ponto de vista subjetivo, a partir do trabalho realizado pelo profissional.

Por acreditarmos que o guia de turismo pode ser muito mais que um cicerone que faz uma boa propaganda do estado catarinense e conduz grupos de um lado para o outro (MENDONÇA; NEIMAN, 2003), a educação CTS crítica, em sua formação, favoreceria maior diálogo e interação entre conhecimentos técnicos e específicos⁸⁶ relativos à profissão e demais conhecimentos e saberes existentes. Interlocução de saberes e conhecimentos de forma horizontal a fim de não haver qualquer tipo de subalternização, chamando a atenção para a “[...] pluralidade de sistemas de produção de saber no mundo e

⁸⁶ “São conhecimentos técnicos [...]: documentação de viagem, acomodação do turista, *check in* – *check out* no hotel, domínio de grupo e técnicas de guiamento. Pode-se citar, também, conhecimentos específicos, como: caracterização de paisagens, princípios de proteção ao meio ambiente, história da arte de Santa Catarina, colonização do estado de Santa Catarina, aspectos culturais, entre outros” (IFSC, 2016, p. 37).

para a sua importância nos processos de desenvolvimento” (SANTOS; NUNES; MENESES, 2004, n.p.), ou seja, reconhecendo a diversidade epistemológica do mundo.

Outro silenciamento no PPC é de não tratar o guia de turismo como um trabalhador, sujeito pertencente à classe trabalhadora. As menções ao guia de turismo como trabalhador/trabalhadores ocorreram nove vezes quando citadas informações e dados extraídos, sobretudo, do Ministério do Trabalho e Emprego, e uma citação do termo na seção referente ao atendimento prestado aos discentes pelo Núcleo Pedagógico do Câmpus, estes, portanto, entendidos como sujeitos/trabalhadores e pertencentes à sociedade de classes⁸⁷. Já os termos “profissional” e “profissionais” foram citados⁸⁸ 19 e 7 vezes respectivamente, e “guia⁸⁹ de turismo” ou só “guia”, 37 vezes.

Quadro 4 – Referências ao guia de turismo no PPC.

Quantidade de vezes que palavras e/ou expressões abaixo são citadas no PPC (considerando-as como sinônimos).	
Palavra ou expressão	Número de vezes que é citada
Trabalhador/trabalhadores	9
Classe trabalhadora	Zero
Sociedade de classes	1
Profissional/profissionais	28
Guia de turismo/Guia	37

Fonte: A autora.

De acordo com o *Dicionário Online de Português*, Dicio⁹⁰ (2017), trabalhador, na função de adjetivo, significa aquele “que desenvolve algum tipo de trabalho; que é capaz de trabalhar; que

⁸⁷ Este termo aparece apenas uma vez em todo PPC, na página 34, no item “35. Atendimento ao Estudante”.

⁸⁸ Desconsideramos os termos quando citados na lista de referências, nos excertos extraídos da legislação, na nomenclatura das unidades curriculares, nas expressões educação profissional, atuação profissional.

⁸⁹ Desconsideramos os termos quando citados na lista de referências, nos excertos extraídos da legislação e na nomenclatura do curso e das unidades curriculares.

⁹⁰ Disponível em: <<https://www.dicio.com.br>>. Acesso em: 30 out. 2017.

trabalha”, e na função de substantivo é “indivíduo que trabalha; empregado ou operário”.

Esse silenciamento oculta que “[...] no Brasil uma das marcas do turismo é o trabalho sem registro, temporário e extenuante” (SILVA; MIYASHIRO, 2007, p. 11), e “fatores como a sazonalidade inerente ao setor [de turismo], baixa escolaridade dos empregados, alta rotatividade, entre outros, dificultam a qualificação da mão de obra e comprometem serviços oferecidos [...]” (COELHO; SAKOWSKI, 2014, p. 7). Nesse sentido, entendendo o profissional guia de turismo como trabalhador, aquele sujeito que vende sua força de trabalho para prover sua existência, pertencente à classe trabalhadora, é fundamental que a instituição escolar promova uma formação que dê conta de o trabalhador se inserir na vida produtiva ao mesmo tempo em que é consciente dessa condição de trabalhador.

Diante dos ataques aos direitos sociais na atual conjuntura brasileira, é mister a organização da classe trabalhadora para atuar em grupo participativa e criticamente, a fim de resistir e lutar contra as classes que a exploram e dominam. Portanto, o silenciamento relativo ao não tratamento dos guias como trabalhadores oculta o fato de “as classes econômica e politicamente dominantes, através do controle do Estado, estruturam e controlam o sistema escolar segundo seus interesses de exploração e dominação sobre as classes subalternas” (FLEURI, 2001, p. 30), impedindo que esse sistema sozinho consiga realizar transformações no sistema social de poder. Portanto, o mesmo autor conclui que

Mudanças no sistema escolar só podem se realizar de modo articulado com as transformações na estrutura econômico-política. Estas mudanças ocorrem à medida que as classes populares conseguem construir seu poder no sentido de irem vencendo o poder da classe capitalista, [...] [aproveitando] brechas no sistema escolar para desenvolver processos educativos vinculados politicamente aos movimentos populares de modo a reforçar o poder popular (FLEURI, 2001, p. 30).

O parágrafo oitavo do item “Justificativa da Oferta do Curso no Câmpus” trata da movimentação de turistas, com base em dados de 2015 da ANAC, sobretudo com o transporte aéreo, que cresceu em relação ao rodoviário a partir de 2010; da importância dos transportes para o turismo e da necessidade de “promover um serviço de transporte ágil, com infraestrutura adequada e serviços de apoio se torna fundamental para o sucesso da atividade” (IFSC, 2016, p. 38). Citamos esse trecho, pois, nele, foi silenciada a grande fragilidade que envolve a mobilidade urbana na região de Florianópolis. A capital do estado catarinense, especialmente, foi considerada a pior em malha viária no Brasil, segundo estudo do pesquisador Valério Medeiros⁹¹, da Universidade de Brasília, o que acaba se refletindo em uma caótica mobilidade urbana. Esse fato vem sendo noticiado nas diversas mídias nos últimos anos, no entanto, o PPC não faz nenhuma menção ao caos estabelecido no trânsito da região.

No exercício de analisar o ementário das unidades curriculares, ao comparar a UC História da Arte Brasileira e Catarinense (versão 2014) com História da Arte Ocidental Brasileira (versão atual), percebemos que a competência a ser adquirida a partir do estudo da UC mudou de uma versão para outra do PPC. A versão atual propõe como competência “promover a interação do visitante com aspectos geográficos, culturais e ecológicos dos locais visitados e comunidades receptoras bem como contribuir com a conservação desse espaço” (IFSC, 2016, p. 11), em que a palavra “históricos” foi excluída.

A ausência do termo “históricos” nos remete ao silêncio constitutivo trabalhado por Orlandi (2007, 2008), em que aquilo que é dito apaga necessariamente outras possibilidades de dizer. Ao mesmo tempo, compreendemos na AD, que o não dito carrega sentidos que estão silenciados em determinados discursos. A unidade curricular é História, portanto, inferimos que os aspectos históricos relacionados aos geográficos,

⁹¹ MEDEIROS, Valério Augusto Soares de. **Urbis brasiliae ou sobre cidades do Brasil**: inserindo assentamentos urbanos do país em investigações configuracionais comparativas. 2006. 520 f. Tese (Doutorado em Arquitetura e Urbanismo) – Universidade de Brasília, Brasília, 2006.

culturais e ecológicos dos locais são estudados, até porque nas habilidades e conhecimentos da UC atual os termos “História” e “aspectos históricos” estão citados. Entretanto, o efeito de sentido causado por essa ausência é de que há negação de história a nós, brasileiros, por sermos um povo colonizado. Nossa cultura é reconhecida, porque somos singulares, seres culturais, porém a-históricos. Um traço da colonialidade presente em forma de apagamento do discurso histórico. “Nesse caso, apaga-se o discurso histórico e produz-se um discurso sobre a cultura” (ORLANDI, 2008, p. 21), como se esta fosse intrínseca àquele.

Também atentamos para os itens de conhecimentos relativos a tradições artísticas europeias na mesma UC: “A missão artística holandesa: Franz Post e Albert Eckhout”, “A missão artística francesa: Jean-Baptiste Debret e Johann-Moritz Rugendas”, e a ausência de conhecimentos relativos à história e cultura afro-brasileira, descumprindo a Lei n. 10.639, de 9 de janeiro de 2003. A respeito das demarcações de certos conhecimentos em detrimento do silenciamento de outros, os estudos de colonialidade do saber e do poder nos ajudam a entender que

As disciplinas recortam certos âmbitos do conhecimento e definem certos temas que são pertinentes única e exclusivamente a cada disciplina. Isto se traduz na materialização das regras. Em praticamente todos os currículos universitários, as disciplinas têm uma regra própria que define quais autores se devem ler (as “autoridades” e os “clássicos”), quais temas são pertinentes e que coisas devem ser conhecidas por um estudante que opta por estudar essa disciplina. As regras são dispositivos de poder que servem para “fixar” os conhecimentos em certos lugares, os fazendo facilmente identificáveis e manipuláveis (CASTRO-GÓMEZ; GROSGUÉL, 2007, p. 84, grifos do autor, tradução nossa).

Esse silenciamento nos remete ao discurso eurocêntrico, que tem seus conhecimentos posicionados como centrais, pois o europeu está no centro, e os demais conhecimentos são tratados

como cultura, singularidades, particularidades, pois são apagados como alteridade. “Nesse caso, apaga-se o discurso histórico e produz-se um discurso sobre a cultura. Como efeito desse apagamento, a cultura resulta em ‘exotismo’” (ORLANDI, 2008, p. 21, grifo da autora). Na voz do colonizador, espreitamos a do brasileiro, porque a voz deste está na “espera”. Mas essa “espera” não lhe garante necessariamente um lugar (ORLANDI, 2008).

À vista disso, há que se ter cuidado para que o IFSC não materialize “[...] a ideia de que a realidade deve ser dividida em fragmentos e de que a certeza do conhecimento se alcança [...] [com o estudo e] análise de *uma* dessas partes, ignorando suas conexões com todas as demais [partes]” (ORLANDI, 2008, p. 82, grifo do autor). Ou seja, a história do Brasil é perpassada pela colonização europeia, no entanto, a história dos povos negros e indígenas é tão importante quanto àquela e todas são partes integradas, integrantes e essenciais da história do nosso país. Mais uma vez, o cuidado e a atenção são imprescindíveis e necessários para que não contribuamos ainda mais com a “petrificação” das culturas não ocidentais a que fomos obrigados a nos sujeitar, tornando-se “tradicionais” para justificar a sua existência histórica (SANTOS; NUNES; MENESES, 2004).

8.2 INTERDISCURSOS

A finalidade⁹² de um instituto federal é ofertar educação profissional e tecnológica para formar e qualificar estudantes, futuros profissionais, para atuação nos setores da economia e contribuir com o desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional. Sua implantação em determinada região está pautada na observação do potencial de desenvolvimento econômico e social da localidade com o intuito de alcançar aquela finalidade, com base na qual será definida a oferta de cursos.

Já apontamos que não há como ignorar nossa imersão na lógica do sistema de produção capitalista, por isso também a necessidade de qualificar o profissional para atuar nos setores da sociedade, mas também pensar a formação do trabalhador de maneira a emancipá-lo, o que requer “[...] a leitura e

⁹² Com base na Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008.

interpretação da realidade, de modo que esta, sendo compreendida como histórica, também seja compreendida como não natural, como construída e, portanto, sujeita à mudança e à intervenção” (GUEDES, 2016, p. 61).

Com base nisso, o Câmpus Florianópolis-Continente oferta cursos vinculados ao eixo tecnológico Turismo, Hospitalidade e Lazer. O PPC em Guia de Turismo Regional Santa Catarina, então, pauta-se em referências e dados estatísticos de instituições nacionais e internacionais para justificar a relevância e a necessidade de ofertar esse curso. As instituições citadas na justificativa são estas e estão apresentadas no Gráfico 4: Organização Mundial do Turismo (UNWTO), World Travel & Tourism Council (WTTC), ou Conselho Mundial de Viagens e Turismo, Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), Travel & Tourism Competitiveness Report, Ministério do Turismo (MTUR), Agência Nacional de Aviação Civil (ANAC), Fecomércio, Empresa Brasileira de Infraestrutura Aeroportuária (Infraero), Ministério do Trabalho e Emprego (MTE), Central Única dos Trabalhadores (CUT), Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA Empregos). Ou seja, são diversos discursos atravessando esse projeto e afetando os sentidos de quem o interpreta.

Gráfico 4 – Instituições nacionais e internacionais citadas no PPC.



Fonte: A autora.

Mesmo havendo mais referências de instituições brasileiras e também públicas, percebemos que a forma e o conteúdo do discurso relativo aos dados estatísticos do eixo econômico aliados e pautados a referências internacionais têm maior ênfase para justificar a oferta do curso e dar mais credibilidade ao texto do que as brasileiras. A credibilidade aparece como questão relevante e, por isso, concordamos com Orlandi (2003, p. 15), ao dizer que

Mesmo quando, reconhecidamente, temos nossas ideias, o intelectual que se (dês)preza, no Brasil, procura aproximar sua ideia das ideias já ditas no “exterior”. Não enquanto relações de sentido científicas, necessariamente ligadas como partes de um

processo mais amplo, mas para serem “reconhecidas”. Transformamos, pela referência sistemática aos “textos-lá”, nosso discurso em uma espécie de discurso relatado, ou, então, em comentário que tem sua fonte em um texto original que nos vem de fora.

Ou seja, é a colonialidade produzindo efeitos de sentido cá. O processo ideológico, na visão discursiva, produz o efeito de *um* sentido fixo, como o sentido. Ou seja, o europeu se coloca como centro, como modelo a ser alcançado, e nos constrói como “outros”, como “singulares”, como “particularidades”, como sujeitos com “qualidades”, num processo de exclusão que nos tem submetido há séculos, enquanto nós aderimos ou não a esse discurso das cópias (ORLANDI, 2008).

Com base nessa análise, entendemos que o discurso do turismo é atravessado por outros discursos – interdiscursos: dos representantes do governo, dos grandes empresários, das instituições privadas, das comunidades. Discursos que diferem entre si, pois, baseados na posição ocupada pelo sujeito, sabemos o que *pode* ou *deve* ser dito. Essa posição do dizível é a formação discursiva⁹³ (ORLANDI, 2008), que está diretamente atrelada à noção de relação de forças proposta por Orlandi (2015):

[...] o lugar a partir do qual fala o sujeito é constitutivo do que ele diz. [...] [E] como nossa sociedade é constituída por relações hierarquizadas, são relações de força, sustentadas no poder desses diferentes lugares, que se fazem valer na “comunicação” (p. 37, grifo da autora).

Portanto, “[...] a fala do [representante do capital] vale (significa) mais do que a [da comunidade]” (ORLANDI, 2015, p.

⁹³ “Cada formação discursiva define o que pode e deve ser dito a partir de uma posição do sujeito, em determinada conjuntura. O complexo das formações discursivas, em seu conjunto, define o universo do “dizível” e especifica, em suas diferenças, o limite do dizer para os sujeitos em suas distintas posições (remissíveis a diferentes formações discursivas)” (ORLANDI, 2008, p. 46, grifo da autora).

36), pois aquela está apoiada e centrada na lógica do mercado capitalista e políticas neoliberais, enquanto esta se baseia na resistência e na solidariedade entre povos e lugares (CORIOLANO, 2005; ARAÚJO; GELBCKE, 2008), produzindo rupturas no processo de dominação e evitando a condenação do dominado ao silêncio (ORLANDI, 2008).

Embora o turismo exerça papel importante na economia mundial, é preciso relativizar seu potencial de desenvolvimento das comunidades locais, pois ainda tem servido “[...] como estratégia de acumulação monetária em detrimento das necessidades básicas dos trabalhadores locais, transformando o espaço local em mercadoria global” (ARAÚJO; GELBCKE, 2008, p. 364). Por entender que o nível de desenvolvimento de uma sociedade é “mensurável” não exclusivamente pelos avanços tecnológicos ou crescimento do PIB, mas também pelo nível de expansão das capacidades e liberdades dos sujeitos (SEN, 1988, 1993, 2000 apud LIMA; COSTA, 2014): “[...] a avaliação do desenvolvimento deve ter uma ênfase nas vidas humanas, e nas capacidades que são expandidas” (LIMA; COSTA, 2014, p. 208, grifos do autor). As liberdades são os meios e os fins do desenvolvimento, para que este aconteça é necessário o incentivo do poder público, participação popular e políticas públicas, ou seja, um processo coletivo.

Os parágrafos 1, 2 e 3, do item “Justificativa de oferta do Curso no Câmpus” do PPC, abordam a importância mundial que o turismo exerce na economia baseados no interdiscurso do WTTC e da Organização Mundial do Turismo. No quarto parágrafo é enfatizado novamente o potencial de desenvolvimento econômico gerado pelo turismo, representado de forma repetitiva e veemente por dados estatísticos, mas sem qualquer menção aos impactos negativos que ele venha a gerar na natureza e às populações que vivem em regiões de exploração do turismo. Hintze (2013) afirma que o WTTC se utiliza do PIB como indicador positivo das atividades que estão relacionadas ao turismo, apresentando valores, porém ocultando

[...] a disputa entre atividades produtivas e destrutivas; enfim, ele é cego para questões fundamentais da qualidade da vida das pessoas. O WTTC ao apresentar veementemente o PIB do turismo comemora

números e não vê, pior, produz invisibilidade acerca das mazelas que a exploração turística de lugares e pessoas traz para todos: desigualdades, exploração, segregação, entre tantos outros problemas (p. 179).

O PIB do turismo não tem condições de contabilizar a perda da qualidade de vida das pessoas exploradas pelos agentes do mercado do turismo, as transformações em seu ritmo habitual de vida, sua conversão em commodity turística, e a exploração num mercado de trabalho que tem muita informalidade, pois é amplamente desregulamentado, e remunera mal (p. 180).

O efeito desse discurso embasado em números positivos do turismo é a aceitação de uma ocupação dita “racional e sustentável” do meio ambiente, que vai promover o desenvolvimento econômico do lugar e para as pessoas, mas silencia o fato de que essa “ocupação ‘racional’ [...] [é] administrada por quem tem mais força [...]” (ORLANDI, 2008, p. 68, grifo da autora) e poder.

Hintze (2013) aponta que instituições internacionais como o WTTC, por se autodesignar como representante do mercado do turismo, é um “agente-fantasma” cujos discursos colonizam os discursos dos demais agentes da área de turismo em todo o planeta. Essa instituição representa exclusivamente o setor privado, mas trabalha aliada aos governos para conscientizá-los sobre o turismo. Ou seja, os governos respondem, em alguma medida, às demandas produzidas pelo WTTC. Nas palavras de Hintze (2013, p. 165):

[...] o WTTC pede o “claro apoio” dos governos. E, o que significa isso? “Claro apoio” significa produção de infraestrutura para o negócio do turismo; significa também a produção de atratividades. O governo deve “produzir” o valor histórico e simbólico aos lugares, culturas para que o turismo possa se apropriar; significa também cancelar a importância daquilo que “deve” ser visitado. [...] “Claro apoio” ainda pode ser obtido com a produção da cultura turística no país, a

produção de um discurso massivo para que o Brasil se torne um país com “vocação natural” (BRASIL, 2003, p. 4) para o turismo. Um exemplo bastante elucidativo: a divulga o internacional do Brasil turístico fica a cargo do governo federal, por intermédio da EMBRATUR: isso significa o “claro apoio” do governo brasileiro às exigências do WTTC. O poder público divulga e o capital internacional aportado no Brasil recebe a maior fatia dos lucros obtidos com a vinda dos turistas estrangeiros. Os governos devem também “pavimentar” as vias para o mercado funcionar. No caso do turismo, “pavimentar” além da metáfora proposta pelo enunciador, toma facticidade, e pode ser compreendido como a a o de construir literalmente as vias de acesso para o consumo turístico: as pistas dos aeroportos, as estradas, entre tantas outras.

No quinto parágrafo do item “Justificativa da oferta do curso no Câmpus”, há a presença do interdiscurso do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), que atravessa o discurso do projeto pedagógico do curso, apresentando quais atividades são abrangidas pelo setor de turismo.

O parágrafo sexto, a partir de uma pesquisa realizada em 2015 pelo *Travel & Tourism Competitiveness Report*, mostra indicadores positivos em rela o ao Brasil – a contribui o em bilhões de reais em impactos econômicos do turismo, milhões de empregos gerados no setor, o país como primeiro lugar no mundo em recursos naturais e em oitavo em rela o aos recursos culturais e viagens de negócios. Como indicadores negativos, o relatório dessa pesquisa apontou que o Brasil tem problemas na segurança e na infraestrutur  aeroportuária e está em 66  lugar em rela o aos serviços dos recursos humanos e mercado de trabalho. Com base nessa coloca o, o efeito de sentido presente no PPC   a indica o de forma o profissional no setor.

No interdiscurso do Ministério do Turismo presente nos últimos parágrafos da Justificativa, são descritos os percentuais de estrangeiros, e sua origem, que chegaram ao país em 2014, bem como dados estatísticos de 2016 sobre os principais

destinos turísticos no segmento do lazer, destacando Florianópolis com 14% das chegadas internacionais, perdendo para Rio de Janeiro e São Paulo, respectivamente. No décimo parágrafo, portanto, com base numa pesquisa realizada pelo MTUR sobre avaliação de questões do turismo dos últimos anos, são apresentados índices satisfatórios nos serviços táxi e segurança pública (acima de 80%), limpeza e transporte público (acima de 75%); avaliações regulares (entre 74% e 62%) para aeroportos, rodovias, telefonia, internet. Acima de 90% foram avaliados infraestrutura física, restaurantes, alojamento, diversão noturna, hospitalidade e gastronomia. Os guias de turismo foram avaliados e a porcentagem ficou em 87% de satisfação.

Os efeitos de sentido causados no projeto com base nesses dados e informações estão materializados na proposta de melhoria na formação e qualificação profissional de trabalhadores no setor, em virtude da queda de dois pontos percentuais na avaliação do alojamento e restaurantes nos últimos três anos (IFSC, 2016). Todavia, não faz comentário, referência ou análise de qualquer natureza em relação à satisfação envolvida no trabalho desempenhado especificamente pelos guias de turismo.

O item 37 – “Justificativa da oferta do curso no Câmpus” – possui um subitem intitulado “Turismo em Santa Catarina e Florianópolis”. Os cinco primeiros e o décimo parágrafos desse texto, assim como o item que o antecede, trazem novamente dados estatísticos relativos a destinos turísticos em Santa Catarina, perfil dos turistas que chegam ao estado catarinense e na região de Florianópolis, transportes utilizados para a movimentação de turistas e percentuais de emprego no setor de turismo em Florianópolis e no Estado. Os dados apresentados foram coletados do Ministério do Turismo de 2016, Fecomércio de 2015, Infraero, Ministério do Trabalho e Emprego, IBGE e IPEA Empregos, os quatro últimos de 2014, e não são analisados no PPC.

O interdiscurso do Ministério do Trabalho e Emprego (MTE) aparece nos quatro parágrafos seguintes com informações sobre emprego no setor de turismo no Brasil, bem como as relações entre renda, faixa etária e grau de instrução. Damos destaque ao trecho do nono parágrafo: “com relação à formação, ainda verifica-se que os trabalhadores do setor de turismo, em 2010 segundo o MTE (2010) tinham em sua maioria instrução de ensino médio e

fundamental” (IFSC, 2016, p. 39), porque são informações oficiais como essas que consideramos relevantes para justificar a oferta do curso, aliada também a dados estatísticos, mas não só eles, como se bastassem por si só.

A partir do décimo primeiro até o décimo sexto parágrafos, o PPC apresenta relações entre o eixo tecnológico do câmpus, a economia catarinense, as bases legais do curso e o compromisso da instituição frente à formação dos guias de turismo com base nas “[...] necessidades regionais identificadas” (IFSC, 2016, p. 39). Cremos que essas necessidades são o rol de dados e informações apresentados no PPC.

O papel do guia de turismo apontado no projeto faz menção direta à possível ascensão dos dados de projeção PIB do estado: “o papel do Guia de Turismo torna-se fundamental junto aos demais elementos do sistema turístico para que os dados estatísticos do estado de Santa Catarina sejam sempre ascendentes” (IFSC, 2016, p. 39). À vista disso, o profissional guia de turismo deve dominar técnicas e conhecimentos específicos, em uma frase: ser bom anfitrião; para vender uma imagem “positiva” do estado para que os turistas queiram retornar a Santa Catarina. “O domínio inclui despertar no turista o desejo de retorno e, por consequência, uma ‘propaganda’ positiva por sua experiência vivida” (IFSC, 2016, p. 39, grifo do autor). Retomamos novamente o alerta de Hintze (2013) sobre a confiança desconfiada que devemos ter nos índices relativos ao mercado do turismo, já que este tende a transformar tudo ao seu redor em mercadoria.

A partir do décimo sétimo parágrafo até o final do subitem, o texto exposto é o mesmo da versão anterior do PPC e trata de uma pesquisa de demanda realizada em 2010 com 70 guias de turismo que atuavam em Santa Catarina, de um universo de 133 que eram cadastrados no Cadastur naquela época. Portanto, o projeto atual não apresenta pesquisa de demanda atualizada para pautar a justificativa de oferta do curso, e não há menção ao interdiscurso das populações que vivem em região de turismo sobre essa atividade e como ela impacta sua vida cotidiana.

Da forma como o texto está exposto, parece que os dados dizem por si só, não promovendo reflexões, indagações, análises e aprofundamentos teóricos. O discurso apresentado é uma tentativa de convencer o leitor e o futuro profissional de que o turismo é mundialmente “[...] uma das atividades mais importantes dentro dos

contextos econômico, cultural, social e ambiental” (IFSC, 2016, p. 38), como uma atividade benéfica para quem se relaciona com ela de alguma forma. Entretanto, Hintze (2013, p. 506) afirma que

A exploração do mercado do turismo é impossível de ser estendida a todos os seres humanos, sem que cause danos à nossa presença neste planeta. E, na continuidade da tentativa de se expandir indefinidamente o mercado do turismo – [como] quer a academia nacional legitimadora dessa atividade –, não haverá ética, preservação ambiental, distribuição justa de renda, nem integração social ou enriquecimento cultural; haverá sim desigual concorrência; degradação ambiental, graves problemas de concentração de renda, exploração social e nivelamento cultural tomado por baixo, haja vista que as culturas e ambientes serão Commodificados, por meio de clichês turísticos.

Em vez de questionar o mercado do turismo e suas consequências, ao contrário, o projeto do curso o legitima. Nesse sentido, o IFSC “[...] não só arrasta a ‘herança colonial’ de seus paradigmas, sim, o que é pior, contribui para reforçar a hegemonia cultural, econômica e política do Ocidente” (CASTRO-GÓMEZ; GROSFOGUEL, 2007, p. 79, tradução nossa). Ou seja, há legitimação de discursos euro-eua-cêntricos no PPC quando acentua com veemência informações e dados oriundos de instituições internacionais, como WTTC e UNTWO, sem absolutamente nenhuma criticidade em relação ao que cita delas. Por isso é necessário descolonizar o IFSC, de modo a superar a monocultura do saber, reconhecendo que a ciência é mais um conhecimento dentre vários que existem; e não o paradigma de conhecimento e o único epistemologicamente adequado e que tem relegado a produção local de saber à instância de não saber ou saber subalterno (SANTOS; NUNES; MENESES, 2004).

8.3 DISCURSOS PARAFRÁSTICOS E POLISSÊMICOS NO PPC

Em AD, os discursos parafrásticos referem-se à

estabilização dos sentidos, remetendo a sentidos já ditos, à memória. Enquanto os polissêmicos trabalham com o deslocamento dos sentidos, ou seja, “[...] a simultaneidade dos movimentos distintos de sentido no mesmo objeto simbólico” (ORLANDI, 2015, p. 36). Portanto, paráfrase e polissemia:

São duas forças que trabalham continuamente o dizer, de tal modo que todo discurso se faz nessa (sic) tensão: entre o mesmo e o diferente. Se toda vez que falamos, ao tomar a palavra, produzimos uma mexida na rede de filiação dos sentidos, no entanto, falamos com palavras já ditas. E é nesse jogo entre paráfrases e polissemia, entre o mesmo e o diferente, entre o já-dito e o a se dizer que os sujeitos e os sentidos se movimentam, fazem seus percursos, (se) significam. Se o real da língua não fosse sujeito a falha e o real da história não fosse passível de ruptura não haveria transformação, não haveria movimento possível, nem dos sujeitos nem dos sentidos. É porque a língua é sujeita ao equívoco e a ideologia é um ritual com falhas que o sujeito, ao significar, se significa. Por isso, dizemos que a incompletude é a condição da linguagem: nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados (ORLANDI, 2015, p. 34-35).

Em relação ao equívoco, a mesma autora nos ensina que ele não nos remete necessariamente a um erro, mas à possibilidade de o discurso assumir mais de um sentido, em que há deslocamentos de sentidos.

Percebemos que, na versão 2016, o PPC faz referência aos termos visitante e turista, em alguns trechos só se usa um ou outro. Ao compararmos a versão atual à de 2014, registramos a incidência do termo “visitante(s)” 26 vezes na atual e 17 na anterior, e “turista(s)” aparece 28 vezes em 2016 e 46 em 2014. Notamos que houve um equilíbrio dos termos visitante e turista na versão atual do projeto em comparação à anterior, o que nos possibilita inferir que a relevância de tratamento para o visitante e o turista é a mesma no PPC atualmente. Nesse contexto, é relevante trazer o significado de cada palavra, a fim de

assumirmos nosso posicionamento e analisar os elementos da AD presentes nessa mudança de discurso.

Para o dicionário *online Dicio*⁹⁴, turista é a “pessoa que viaja para recrear-se”. Visitante⁹⁵ “diz-se da pessoa que visita”, tendo como sinônimo “visita”. Visita⁹⁶, então, significa “ir ao encontro de alguém; ato de encontrar uma pessoa, num local determinado, para contemplar alguma coisa [...]”. A Organização Mundial do Turismo define turista como aquele que permanece ao menos 24 horas no lugar visitado, e visitante aquele que passa menos de 24 horas nesse lugar, ambos com as mesmas finalidades. Ora, se ambos têm a mesma finalidade, diferenciados pelo tempo de permanência, por que dois termos?

Com essas definições e na tentativa de responder a esse questionamento, inferimos que, pelo fato de o visitante ficar menos tempo no local, provavelmente sua permanência gere menos impacto ao meio ambiente. E se esse visitante for morador da cidade, talvez tenha mais envolvimento com o contexto local e, portanto, mais preocupação em proteger o meio ambiente. Já o turista que fica mais tempo em relação ao visitante, provavelmente cause impacto maior ao meio ambiente. Entretanto, só a presença humana em determinados espaços altera o ambiente, mesmo que haja consciência de conservação e a não intenção de destruição, pois “[...] o turismo, em qualquer de suas formas de expressão e intervenção, interfere na dinâmica socioambiental de qualquer destino” (IRVING, 2009, p. 111). No nosso texto, adotamos a expressão visitante/turista, pois, independentemente do tempo que o sujeito permanece no destino turístico para alcançar seu objetivo, entendemos que ele é tão responsável pelo local que visita quanto os sujeitos que nele residem, afinal,

Uma das coisas mais óbvias, e ao mesmo tempo mais em falta, hoje em dia, é a percepção de que todos nós, seres humanos, somos antes de tudo habitantes de

⁹⁴ Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/turista/>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

⁹⁵ Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/visitante/>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

⁹⁶ Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/visita/>>. Acesso em: 15 dez. 2017.

um mesmo planeta. Nossa identidade humana coincide com a identidade terrena (MENDONÇA; NEIMAN, 2003, p. 80-81).

Irving (2009) também corrobora essa afirmação, ao dizer que a proposta de turismo de base comunitária promove ao anfitrião e ao viajante – termos utilizados pela autora para designar residentes e visitante/turista, respectivamente – uma oportunidade de experiência compartilhada no destino turístico, pois ambos interagem nos seus saberes, experiências, desejos, vislumbres e necessidades.

9 A COMPLEXIDADE DA PRÁTICA DOCENTE

A prática docente exige saberes diversos, sejam advindos dos conhecimentos sistematizados pela humanidade, sejam aqueles que se adquire com as vivências diárias no chão da sala de aula e na vida. Paulo Freire (1996) descreve em uma⁹⁷ de suas obras quais os saberes necessários à prática educativa. Há um sem-número delas, mas para além da competência técnico-científica que o professor deve ter, “a amorosidade é necessária às relações educativas”, não sendo ela incompatível àquela competência (OLIVEIRA, 1996, p. 10). Todavia, a competência por si só não basta, assim como também não bastam só a boa vontade e o amor por ensinar.

Faz-se necessário o equilíbrio entre a competência e a amorosidade, permeado constantemente pela ética, que não discrimina os sujeitos estudantes nem por cor, nem por credo, nem por condição social, nem por gênero, nem por atributo algum. A ética deve ser inseparável da prática educativa, independentemente do sujeito com quem se trabalha, seja ele criança, jovem, adulto ou idoso (FREIRE, 1996). Em vista da complexidade que envolve a prática docente e também do fato de que muitas vezes aos professores é atribuído:

[...] um conjunto excessivo de responsabilidades em domínios que lhes são profissionalmente estranhos [...], por via disso, acabam muitas vezes por não assumir nem as funções que lhes competem, nem por resolver esses outros problemas que se lhes colocam (COSME, 2011, p. 33).

Então, importa afirmar que sua principal responsabilidade social e educativa é a atividade docente, em que exercem sua função de mediadores pedagógicos na instituição escolar e na sala de aula (COSME, 2011).

Considerando, portanto, esse sem-número de saberes, faz-se mister que o professor respeite a autonomia, os saberes, as representações e os esquemas conceituais dos estudantes, não ignorando ou valorizando determinados saberes em

⁹⁷ *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.*

detrimento de outros, assim como não se tornando refém destes (COSME, 2011).

Os institutos federais têm uma especificidade, que é formar e qualificar sujeitos para a vida produtiva para que atuem “nos diversos setores da economia, com ênfase no desenvolvimento socioeconômico local, regional e nacional” (BRASIL, 2008).
Todavia,

[...] a abertura desta modalidade de educação e seu espraiamento pelo território nacional para o atendimento dos interesses mais imediatos do capital [...] não é uma concessão ou se confunde com um projeto de inserção à cidadania emancipatória, pode e deve ser compreendida diante da necessidade de formar quadros para compreender a tecnologia científica que compõe o avanço da indústria (GOUVEIA, 2016, p. 4).

Para tanto, contam com diversos profissionais muito competentes e experientes em sua área específica, exercendo a docência sem necessariamente terem tido formação pedagógica inicial (MARTINS, 2013).

Esse conhecimento específico [e que se domina em profundidade], apesar de necessário e imprescindível, não é o suficiente para o exercício da docência. O professor precisa também dominar os conhecimentos necessários ao saber ensinar o que ele domina em seu campo científico-tecnológico específico, relacionando-o com os demais campos. Entretanto, a reunião desses conhecimentos ainda não é suficiente para a perspectiva formativa em discussão, pois não se trata de adestrar de forma eficiente e eficaz pessoas para uma determinada função (Informação verbal)⁹⁸.

⁹⁸ Palestra proferida pelo Professor Doutor Dante Henrique Moura numa formação aos professores do Câmpus Florianópolis-Continente,

É necessário formar sujeitos, e “[...] formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas [...]” (FREIRE, 1996, p. 14, grifos do autor). Por fim, os professores precisam saber e ser conscientes de que seu papel se amplia para o contexto das demandas sociais e para o compromisso social que carrega a escola pública (MARTINS, 2013).

Nesse sentido, a educação CTS, ou Estudos Sociais da Ciência e da Tecnologia, vem como uma alternativa de desconstrução da concepção de tecnociência socialmente neutra, universal e inerentemente verdadeira e benéfica e, por consequência, de construção de um marco analítico-conceitual que contribua para a produção de ciência e tecnologia voltadas para o desenvolvimento social e amparadas em valores de cooperação, solidariedade, sustentabilidade, consumo consciente e equidade (Informação verbal⁹⁹). Valores esses que em muitos casos têm sido ausentes na formação profissional.

Na tentativa de eliminar o crescente hiato existente entre cultura científico-tecnológica e a cultura humanista, e que tem fragmentado nossa sociedade, a Ciência e a Tecnologia devem ser abordadas para além do caráter puramente mecanicista, de forma que suas consequências e repercussões sejam analisadas não só pelas pessoas que as produzem, mas também por quem as utiliza (BAZZO; PEREIRA; LINSINGEN, 2016).

Portanto, a renovação educativa, tanto em conteúdos curriculares como em metodologias e técnicas didáticas, propiciada pela educação CTS crítica, põe em “[...] discussão a noção de ‘relevância’, a qual supõe que a produção de conhecimento pode resultar de uma genuína estratégia de abordagem e solução de problemas sociais” (LINSINGEN, 2007, p. 08-09, grifos do autor).

intitulada “O papel do professor-pesquisador nos Institutos Federais”, em Florianópolis, em 15 de abril de 2016.

⁹⁹ Informação fornecida por Renato Dagnino no Seminário Docente do PPGECT, intitulado “Como enfrentar a crise da pesquisa e do ensino superior”, na Universidade Federal de Santa Catarina, em Florianópolis, em 17 de novembro de 2017.

9.1 SUJEITOS DA PESQUISA: DOCENTES

Os sujeitos que participaram desta pesquisa são professores que atuam no Curso Técnico Subsequente em Guia de Turismo Regional Santa Catarina do Câmpus Florianópolis-Continente. Eles trabalham em regime de dedicação exclusiva, portanto, cumprindo 40 horas semanais, distribuídas em atividades de ensino, pesquisa, extensão e gestão – dois deles possuem função de coordenação, um de pesquisa e inovação e outro de curso superior – e participação em grupos de trabalhos, comissões e afins.

Optamos por entrevistar quatro sujeitos de forma a abranger as áreas que consideramos principais no curso e considerando a distribuição de carga horária prevista no PPC: Técnica Profissional (técnicas e procedimentos relativos à profissão de guia de turismo), Geografia, História e Educação Ambiental.

A fim de preservar sua identidade, identificamos os sujeitos como Professor 1, Professor 2, Professor 3 e Professor 4. O Professor 1 tem formação técnica em Guia de Turismo Regional¹⁰⁰ e Nacional/América do Sul, é licenciado em Geografia, mestre em Turismo e Hotelaria e doutor em Geografia, além disso, possui especialização MBA em Turismo, com experiência em docência do ensino superior, e concluiu recentemente (2017) especialização em Formação Pedagógica para a Docência na Educação Profissional e Tecnológica, promovida pelo IFSC. O Professor 2 é licenciado em História, mestre em Literatura e doutor em Educação. O Professor 3 é licenciado, mestre e doutor em Geografia. E o Professor 4 é licenciado em Ciências Biológicas e mestre em Biotecnologia (Ambiental). Interessante ressaltar que todos os professores entrevistados possuem licenciatura, ou seja, é muito provável que tenham tido acesso a conhecimentos pedagógicos para atuar na docência, estabelecendo, talvez, um certo equilíbrio entre estes e os conhecimentos técnicos/especializados.

¹⁰⁰ A formação em Guia Regional foi realizada em outro estado, entretanto, não será informado a fim de preservar a identidade do sujeito entrevistado.

O protocolo de entrevistas foi distribuído em quatro blocos: contexto e PPC; PPC e profissional guia de turismo; IFSC e turismo; e formação e trajetória profissional institucional, contendo um total de nove questões (Apêndice 3). O uso da entrevista como instrumento de coleta de dados permite uma maior interação entre pesquisadora e sujeitos pesquisados e, mesmo sem intenção, as respostas dos entrevistados podem influenciar o curso da entrevista. Essa é, portanto, uma das características da entrevista semiestruturada: o ajuste contínuo de questionamentos por parte da pesquisadora, adicionando ou subtraindo perguntas, baseada nas informações que aparecem na fala dos sujeitos entrevistados (BONI; QUARESMA, 2005).

Além disso, a partir do dispositivo teórico da análise de discurso, sabemos que os sentidos produzidos estão vinculados a certas condições de produção de discursos e suas leituras. Por compreender que independentemente do direcionamento de sentidos intencionado na produção de um texto há sempre a possibilidade de produção de interpretações diversas, pois dependem das condições de produção das leituras. “Por isso é inútil, do ponto de vista discursivo, perguntar para o sujeito o que ele quis dizer quando disse “x” (ilusão da entrevista *in loco*)” (ORLANDI, 2015, p. 30). Ou seja, mesmo algo não dito, acaba por significar em suas palavras, demonstrando que o silêncio também significa (ORLANDI, 2007a, 2015).

Ao entrevistar os professores, estava ciente de que eles poderiam responder aos questionamentos tentando dizer o que a pesquisadora queria ouvir. De outra forma, mesmo que numa pesquisa não se deva ou pretenda direcionar as respostas dos entrevistados, buscando manter um salutar distanciamento, algum tipo de regulação necessariamente acontece no processo de argumentação. Esse processo de se colocar no lugar do outro para tentar saber o que será dito, em AD, denomina-se mecanismo de antecipação.

Esse mecanismo regula a argumentação, de tal forma que o sujeito dirá de um modo, ou de outro, segundo o efeito que pensa produzir em seu ouvinte. (ORLANDI, 2015, p. 37).

Entretanto, mesmo querendo direcionar a fala, independente se a posição ocupada é de entrevistador ou de entrevistado, tudo o que é dito ou silenciado gera efeitos de sentidos. Assim, nas análises consideramos o mecanismo de antecipação como parte das condições de produção dos discursos analisados.

Com vistas a alcançar o segundo objetivo específico desta pesquisa – *investigar de que modo a formação de guias de turismo é realizada pelos professores, tendo como referência as compreensões de Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS)* –, na próxima seção são apresentadas as análises dos discursos proferidos pelos professores com base nas entrevistas que foram realizadas entre os meses de agosto e setembro de 2017 nas dependências do Câmpus Florianópolis-Continente do IFSC. Os efeitos de sentidos advindos dos discursos dos professores nos remetem à sua prática educativa, que está relacionada ao projeto pedagógico do curso. Baseados nessa relação, buscamos, portanto, *compreender o processo de formação dos guias de turismo do Câmpus Florianópolis-Continente*, conforme o objetivo geral desta pesquisa.

9.2 PRÁTICA DOCENTE E PPC: FORMANDO GUIAS DE TURISMO

9.2.1 Contexto e PPC

O projeto pedagógico do curso abarca as concepções de educação, objetivos de ensino, linha pedagógica da instituição, bem como o conjunto de conteúdos curriculares a serem apreendidos num determinado espaço de tempo. Então, Silva (2007) afirma que esses conteúdos constituem o resultado de uma seleção de conhecimentos e saberes com base em um universo mais amplo. E as teorias que os embasam buscam justificar porque uns conhecimentos são selecionados e não outros. Sendo assim, buscamos compreender, entrevistando os professores, como os diversos contextos influenciam o projeto do curso e, conseqüentemente, a prática docente.

Na primeira pergunta realizada aos professores – *Quais suas ponderações a respeito dos contextos (institucional, legal, teórico-prático, profissional) que influenciam o PPC? Essas influências se materializam no projeto? E na sua prática de*

professor do curso? –, estabelecemos uma analogia, em que consideramos contexto como interdiscurso. O interdiscurso é o constructo da AD que remete a dizeres outros que influenciam determinado discurso, nesse caso, o dos docentes. “O fato de que há um já-dito que sustenta a possibilidade mesma de todo dizer, é fundamental para se compreender o funcionamento do discurso, [...] mostrando seus compromissos políticos e ideológicos” (ORLANDI, 2015, p. 30).

Os Professores 1, 3 e 4 referiram-se ao contexto legal como algo presente no curso, já que a profissão é regulamentada pelo Ministério do Turismo e, no que diz respeito às diretrizes para oferta do curso, pelo Ministério da Educação, por meio do Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos e da legislação e documentos educacionais. Citaram a questão da carga horária mínima a ser respeitada (800 horas); o turno de oferta do curso, atualmente noturno, com atividades podendo ser realizadas no diurno; as legislações relativas à área ambiental e patrimonial; e também a possibilidade de os estudantes serem registrados no Cadastur para exercício legal da profissão após conclusão do curso. Já o Professor 2 alegou não ter um estudo mais sistemático do projeto do curso, e sua fala ficou restrita a sua área de formação, História.

[...] aquelas variáveis, institucional, legal, profissional eu não me aprofundei, conheço superficialmente, confesso. A questão do projeto político porque apesar de ser o professor da primeira turma, 2011, eu não participei. Eu cheguei em 2011 já comecei, não peguei essa discussão prévia [...], não tive uma participação muito efetiva na discussão desse projeto pedagógico. Não participei da discussão desse projeto e nem da reelaboração institucional e legal, confesso que não tenho uma releitura aprofundada pra (sic) me posicionar em relação a isso. Aquela coisa mais pragmática da especificidade da tua matéria sim [...]
(Informação verbal, Professor 2).

O interdiscurso legal é imprescindível para a formação tanto no que diz respeito às diretrizes da oferta e aprovação do

MEC como no que se refere aos conteúdos legais a que os estudantes têm acesso no decorrer do curso, que são a base para sua profissão – legislação patrimonial, ambiental e de regulamentação da profissão.

O contexto institucional, que entendemos ser demarcado pelas diretrizes presentes nos documentos orientadores do IFSC, tais como o PPI, que integra o PDI, o RDP e o vínculo do câmpus ao eixo tecnológico Turismo, Hospitalidade e Lazer – este disposto no CNCT –, foi acentuado na fala de três professores referindo-se apenas ao eixo, e o quarto professor à adequação da carga horária mínima prevista para o curso, ao orçamento disponibilizado para sua realização e à oferta do Guia no turno noturno.

[...] o nosso projeto hoje, *ele tá (sic) estruturado e baseado em questões orçamentárias*, porque a gente tem uma equação que eu não tenho domínio, por ser docente. *Mas a gente tem que articular a carga horária do professor, o espaço físico, a carga horária de curso com a oferta e com o orçamento que se recebe pra isso. É uma equação que eu imagino que seja bem complicada, então a gente tem também esse parâmetro pra organização curricular. Tanto que o nosso curso ele era de 1200 horas e atualmente são ofertadas 820 horas, que tem aí uma tolerância¹⁰¹ percentual que a gente pode extrapolar nessa carga horária. Em relação à questão de carga horária que a gente pode falar também é a oferta de turno pode ser um contexto encaixado. Acho que o turno da noite, que é a oferta atual, acho que é um turno mais eficaz pode ser dizer assim. Já tivemos oportunidade de ofertar matutino e vespertino e a gente vê que, *embora todos tenham direito à educação, todos que sejam**

¹⁰¹ O Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos estipula o mínimo de 800 horas, mas o IFSC oferta 20 horas a mais. O Professor não explicou quais os limites para extrapolar a carga horária mínima e também não questionei, pois não era informação imprescindível para análise da entrevista.

trabalhadores da área ou não, o turno da noite ele não limita. Então aquele aluno que viria de manhã, em teoria ele pode vir de tarde e pode vir de noite. Aquele aluno que vem de tarde, ele também pode vir à noite, mas muitas vezes o aluno que vem à noite, ele não pode vir em outros turnos. Então a gente vê que além de ser um turno mais abrangente é um turno que tá (sic) focando mais o trabalhador da área. As turmas¹⁰² atuais estão cheias. As duas turmas estão bem cheias e a gente vê que tem uma galera que sai do curso direto para o mercado ou então que vem buscar o curso porque já está no mercado de trabalho (Informação verbal, Professor 1, grifos nossos).

Destacamos, na fala do Professor 1, a menção ao turno atual em que o curso é ofertado – o noturno. O trecho em destaque na sua fala demonstra que mesmo que o direito à educação seja para todos, nem todos conseguem acessar o curso se não for à noite, porque muitos desses estudantes são trabalhadores no período diurno. A necessidade de formação existe, mas a necessidade de provimento da sua existência é prioritária em relação ao estudo, pois se não trabalhar, no fim das contas, não come.

Então, a oferta do curso no período noturno, mesmo com algumas atividades realizadas esporadicamente no diurno, atinge um público maior do que se o curso fosse ofertado de manhã ou à tarde. Informação essa confirmada na ênfase do Professor 1 ao fato de as duas turmas estarem cheias no período que compreende aulas entre 18h30 e 22h30, de segunda à sexta-feira. Já o discurso institucional do IFSC de formar e qualificar os cidadãos para a vida profissional se materializa na fala do Professor 1, com base no contato que ele tem com os estudantes na prática docente, e a pesquisadora também constata na sua prática de atendimento e acompanhamento discente no setor pedagógico do câmpus.

O contexto teórico-prático foi citado pelos quatro

¹⁰² O Professor 1 se referiu à turma de Guia de Turismo Regional Santa Catarina e à turma de Guia de Turismo Nacional/América do Sul.

professores e enfatizado, sobretudo, pelo professor da área de História, cuja resposta ficou predominantemente voltada para a especificidade da sua formação. Com base no que o Professor 2 relata, a sua formação inicial em História não foi suficiente para atuar nos diversos cursos técnicos do câmpus que estão vinculados ao eixo tecnológico Turismo, Hospitalidade e Lazer. A prática diária de ser professor também tem sido fundamental para o êxito da sua atuação, como podemos ver no relato do Professor 2, com alguns destaques:

[...] eu trabalho essa coisa da narrativa escolar profissional e perfil hereditário que é resultado de uma concepção didática metodológica pra conhecer o aluno, a trajetória dele e traçar um perfil da turma. Ver como ele escreve, e o segundo instrumento são as ideias prévias em relação à disciplina, o que é história? Como historiador produz conhecimento? O que é a história de Santa Catarina? O que você sabe? O que gostaria de aprender? De que forma você vai utilizar os conhecimentos de história adquiridos ali na situação da prática profissional? É resultado das minhas concepções teóricas, inclusive da minha formação de mestrado e doutorado que eu trouxe para a especificidade dessa disciplina e que é nesse viés mais pragmático da sala de aula e a partir dessas concepções teóricas, nesses dois itens que eu venho trabalhando nessa experiência de seis anos. *Eu não dominava e tive que aprender e afinando ao longo desses seis anos, e com a minha prática* e todos os projetos e editais que eu fiz ao longo desses seis anos foram todos voltados para o guia de turismo. [...] Um professor que chega tem desafios didáticos, de ministrar disciplinas que nunca ministrou antes [...] (Informação verbal, Professor 2, grifos nossos).

Esse relato vem confirmar o que Freire (1996) e Moura

(Informação verbal¹⁰³) apontam sobre a competência sozinha não ser suficiente para atuação docente. A prática é tão importante quanto a teoria, pois vai ampliando o repertório do professor e lhe proporcionando mais segurança e expertise na profissão. Além disso, esse olhar reflexivo sobre sua prática nos demonstra o quão importante é ter consciência do que se faz e ver o que é preciso mudar. “A prática docente crítica [...] envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o que fazer. [...] O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática” (FREIRE, 1996, p. 38-39).

Percebemos que os contextos teórico-prático e profissional estão intimamente articulados, pois todos os professores expuseram as relações que estabelecem nas aulas entre a teoria e a prática com base no que o guia precisa saber/dominar para sua profissão. Enfatizaram que a teoria abordada na unidade curricular é tão importante quanto a prática, pois uma complementa a outra, principalmente porque o guia de turismo é um profissional que usa na prática os conhecimentos teóricos que teve nas aulas; assim como sua prática também se dá com base nas vivências que teve nas visitas técnicas, no trato com as pessoas e na interpretação do ambiente e das paisagens, articuladas ao contexto em que estão inseridas. Vejamos o que os próprios professores dizem a respeito:

[...] Em relação ao projeto de curso a gente foca também nos potenciais de mercado de trabalho para o aluno. Então não adianta pela nossa ideia focar talvez em um destino turístico que não seja um potencial de trabalho. Exemplo a Serra Catarinense é um superpotencial de mercado de trabalho pro (sic) guia. Ou seja, em visita técnica ou em sala de aula esse local tem que ser abordado, às vezes a gente não consegue focar todos os municípios, todos os lugares que a gente gostaria, mas porque a gente prioriza também

¹⁰³ Palestra proferida pelo Professor Doutor Dante Henrique Moura numa formação aos professores do Câmpus Florianópolis-Continente, intitulada “O papel do professor-pesquisador nos Institutos Federais”, em Florianópolis, em 15 de abril de 2016.

os principais mercados possíveis de trabalho pro (sic) guia de turismo. Acho que também falando um pouquinho do contexto em relação às disciplinas são os conhecimentos que a gente também acredita que o aluno e futuro guia vão utilizar mais no mercado que é em relação à história, geografia, biologia, então existem alguns cursos que focam muito só na questão técnica e com a carga horária muito pequena de conhecimento teórico. A gente quer fazer um diferencial também oferecendo a esse aluno na formação com o conhecimento em uma carga horária de história bem grande proporcional a nossa carga horária total, uma carga horária de biologia, de bioma, enfim, de geografia também falando mais dessas disciplinas gerais. E claro a disciplina técnica tentando sempre atrelar a teoria à prática dentro das possibilidades também. Porque a gente nem sempre consegue fazer tanta prática quanto a gente gostaria e quanto os alunos apresentam que gostariam que tivesse, mas a gente sempre tenta atender a essa demanda (Informação verbal, Professor 1). O meu trabalho é mais de chão de sala, sempre digo que é um trabalho de chão de sala para dar conhecimento histórico pra (sic) quando eles forem às visitas e possam atribuir significados àquelas visitas técnicas. [...] E aí às vezes no começo talvez o aluno não vá ou vá [às visitas técnicas] sem o conteúdo histórico de uma potencial narrativa histórica do guia numa situação de guiamento. Mas tem vezes que ele já tem aquele conteúdo, quando ele vai às vezes há manifestações que ele consegue perceber essa aplicabilidade. [...] (Informação verbal, Professor 2).

Quando o Professor 2 fala que, mesmo o estudante indo a uma visita técnica sem os conhecimentos históricos ministrados em sala de aula, mas já tendo aquele conteúdo e conseguindo perceber sua aplicabilidade na prática do guiamento, ressaltamos, com base em Freire (1996), que isso remete ao respeito que o professor tem aos saberes do estudante. E, ainda,

com base em Santos, Nunes e Meneses (2004), que “a diversidade epistêmica do mundo é potencialmente infinita, pois todos os conhecimentos são contextuais. Não há nem conhecimentos puros, nem conhecimentos completos; há constelações de conhecimentos.” Os conhecimentos e saberes prévios dos estudantes socialmente construídos nas suas vivências anteriores à escola são igualmente importantes ao que se aprende na educação formal. Nesse sentido, Freire (1996) orienta que o docente estabeleça associações entre a realidade concreta dos estudantes aos conteúdos abordados na unidade curricular. Até porque muitos estudantes já tem *know-how* na área de turismo.

Ainda sobre os contextos teórico-prático e profissional, vejamos, na sequência, que o Professor 3 expressa esses contextos quando ele fala da complexidade que envolve ser um guia de turismo, assim como já citado por autores como Carvalho (2005), pois precisa dominar diversas habilidades, ter conhecimento de muitas áreas e, muitas vezes, se submeter a condições precarizadas de trabalho. Além disso, compara a formação brasileira à que ocorre em um país da Europa, afirmando que lá um profissional já formado, entendemos em nível superior, é submetido a uma avaliação para sair habilitado e trabalhar como guia. Diferentemente do que ocorre aqui no Brasil, em que a formação se dá em um curso técnico, ou seja, nível médio, tendo uma quantidade grande de carga horária de conhecimentos e técnicas em tão pouco tempo – o curso no IFSC é de um ano.

Penso que no ponto de vista profissional o guia de turismo tem as competências e habilidades [que] são parecidas com a de um professor, já que ele também tem que, de uma certa maneira, fazer uma interpretação da realidade, talvez um pouco mais difícil, porque ele lida com um grupo todos os dias, diferente de um professor que vai se ambientando numa turma e vai construindo o conhecimento, ele [o guia] tem que fazer isso de outra maneira, quer dizer reiniciando todo dia com um novo grupo. Por outro lado eu acho que o Brasil segue uma trajetória diferente de profissionalização pro (sic) guia

de turismo pelo menos que eu conheço. Na Europa, por exemplo, os guias são formados em turismo, formado em qualquer outra área muitas vezes, e eles fazem uma prova nacional e nessa prova se habilita um profissional da área de turismo, da literatura, das artes a ser um guia, se eu não me engano é assim, na Espanha é. E aqui não, nós optamos por ter um curso técnico em guia de turismo, tivemos até uma experiência de PROEJA guia de turismo. O que eu acho que é uma missão muito mais difícil pelo fato de profissionalizar desta maneira, não que os alunos não sejam bons, acho que eles são excelentes, uns têm até curso superior, mas obviamente que um profissional de guia de turismo eu imagino que pra (sic) ele conseguir ter um espaço no mercado ele realmente tem que ser muito bom, porque ele é um profissional às vezes autônomo, às vezes trabalha numa agência, mas querendo ou não ele tem que ter uma capacidade de se expressar, ele precisa buscar conhecimento além do que ele tem em sala de aula, ele precisa construir um discurso e uma narrativa e acho que isso o [Professor 2] acaba construindo com eles. E isso obviamente não são competências simples de serem desenvolvidas dentro de uma formação profissional, são competências extremamente complexas. É diferente de alguém que vai trabalhar dentro de uma área de produção. Ali ele vai ter uma hierarquia de pessoas que vai ajudar ele numa parte do processo de trabalho, no caso do guia ele é o todo (Informação verbal, Professor 3).

Esse mesmo professor compara a profissão de guia de turismo a de professor, legitimando o que Mendonça e Neiman (2003) e Zettermann (2016) já vêm falando sobre o papel do guia de turismo como educador.

O Professor 4, igualmente, reforça a complexidade do curso em relação à gama extensa de conhecimentos a ser abordada em tão pouco tempo. Além de enfatizar que nem a

prática e nem a teoria sozinhas, isoladas, dão conta de uma boa formação profissional, conforme trecho a seguir e seus destaques:

Profissionalmente, em relação ao componente curricular que eu ministro [...], eu trabalho então a parte de ecossistemas regionais, educação e responsabilidade socioambiental e biomas brasileiros no guia regional e nacional respectivamente. E eu vejo que saindo desses componentes eles conseguem pelo menos fazer a interpretação da paisagem e executar as suas atividades com responsabilidade socioambiental. Garantia disso, nós não temos, mas que isso é trabalhado é. Mas que realmente ele sai do componente com os instrumentos para interpretar a paisagem [...]. E teórico-prático, o curso tem visitas definidas, acho até que comparado ao outros cursos que tem no mercado nós temos um número até, uma carga horária maior de prática, mas o guia ele interpreta a paisagem, interpreta o mundo, ele lê o mundo e não só o livro, então a leitura de mundo ela precisa ser feita externamente. *Tem que ter o embasamento teórico*, mas como já tinha falado, diferentemente da cozinha, diferentemente da gastronomia, que ele tem um material concreto, *a argila do guia é o conhecimento*, é isso que é o material dele e, claro, interpretando o mundo físico. Mas o mundo físico tá aí, todo mundo vê, mas ele é contratado pelo conhecimento que ele tem atrelado àquela paisagem, espaço. *Então eu vejo que ele precisa muito da parte prática, mas ao mesmo tempo o guia ele interpreta espaços*, [...] se ele é regional ele interpreta Santa Catarina como um todo, se ele é nacional o Brasil como um todo. *Então é complexo deter todo esse conhecimento e que isso tudo seja trabalhado num curso*. Então muito disso vai ser trabalhado na prática dele, mas na base, até para

direcionar o olhar, eu acharia melhor mais práticas, *mas também às vezes se a prática não é fundamentada ela se perde, ela vira turismo e muda o papel, ele não é o guia, ele é o turista. Então também se não trabalhar a teoria, também é um processo complexo aqui, talvez esse curso deveria (sic) ser um curso como em outros países, de três anos, de dois anos*, mas a gente não tem esse tempo, até temos, mas aí não vamos ter recurso para manter, então a gente faz o que pode, dentro das limitações (Informação verbal, Professor 4, grifos nossos).

Enquanto o Professor 3 deixa subentendido que, no Brasil, a duração e o nível da formação para guia de turismo não são suficientes, como seriam caso a formação se desse em nível superior, como ocorre em outros países, o Professor 4 diz explicitamente que a formação brasileira para o guia poderia ser em dois ou três anos, mas como não é, faz-se o que é possível em um ano de curso. No primeiro caso, conforme Orlandi (2015, p. 81), “[...] ao longo do dizer, há toda uma margem de não-ditos que também significam”, ou seja, o subentendido se dá a partir do contexto (DUCROT, 1972 apud ORLANDI, 2015).

Ou, ainda, nos remete ao silêncio constitutivo quando o Professor 3 diz: “[...] acho que é uma missão muito mais difícil pelo fato de profissionalizar desta maneira [...]”. Essas palavras apagam outras que poderiam dizer, por exemplo, que um ano de curso técnico é um desafio hercúleo para promover a formação em guia de turismo com a complexidade dos conteúdos e práticas necessárias para a profissão. Enfim, nos importa “[...] que não há sentidos ‘literais’ guardados em algum lugar [...]” (ORLANDI, 2015, p. 58) e que o silêncio permite que os sentidos sempre possam ser outros, até porque não têm origem (ORLANDI, 2008, 2015).

Ainda no bloco Contexto e PPC, questionei a respeito das visitas técnicas e critérios de escolha: *Você sabe quais os critérios que orientam a escolha dos locais (regiões e cidades) onde são realizadas as visitas técnicas do curso? Você realiza visitas técnicas em sua(s) unidade(s) curricular(es)?* Todos demonstraram conhecer algum critério de escolha para as visitas técnicas, uns com mais riqueza de detalhes que outros, em virtude da área de atuação no curso, assim como alguns as

realizam em sua unidade curricular ou já realizaram em algum momento.

O Professor 1 necessariamente realiza visitas técnicas, pois essas atividades de prática de guiamento são inerentes à formação do guia de turismo (IFSC, 2016) e estão presentes na ementa das unidades curriculares. Em Técnica Profissional 1, o objetivo das visitas técnicas é promover “[...] a integração das técnicas profissionais aos conhecimentos históricos, geográficos, culturais, sociais e ambientais, dos principais locais turísticos do turismo receptivo de Florianópolis [...]” (IFSC, 2016, p. 19), como podemos confirmar na fala do Professor 1:

No caso do guia regional a gente no primeiro módulo faz a Ilha, que é um *mercado receptivo*, então dividimos a Ilha em três visitas pra (sic) conseguir *conhecer os principais locais ou pelo menos passar pelos principais locais*, porque o aluno às vezes que mora no Sul da Ilha não conhece o Norte da Ilha e vice-versa. Então no módulo um do regional a gente tenta trabalhar principalmente a Ilha [...] (Informação verbal, Professor 1, grifos nossos).

Com base no que está disposto no PPC, a ementa de Prática Profissional 2 prevê que são “as visitas técnicas para aprimoramento do conhecimento teórico” (IFSC, 2016, p. 31). E em Projeto Integrador, “busca-se por meio das visitas técnicas, conhecer os principais destinos turísticos do estado potenciais locais de trabalho dos guias de turismo” (IFSC, 2016, p. 29). Confirmamos também na fala do Professor 1 que – além da questão de atender à demanda do mercado de trabalho, o potencial e as possibilidades que o destino oferece aliadas à questão orçamentária da instituição –, na primeira fase¹⁰⁴ do curso, as visitas são realizadas na Ilha (Florianópolis) e, na segunda fase, em três regiões do estado catarinense (Sul – que contempla Laguna, Garopaba e Imbituba; Joinville e Blumenau).

¹⁰⁴ O Professor 1 refere-se à fase como módulo, pois até 2014 o curso era modular. Atualmente todos os cursos têm matrícula por unidade curricular, conforme RDP.

[...] no módulo dois [...] A gente já fez até um pernoite na Serra Catarinense, mas depois a gente mudou o pernoite pra (sic) Blumenau que é o Vale Europeu, que hoje a gente dividiu em *regiões turísticas do estado*. Então a gente substituiu o pernoite da Serra Catarinense pelo pernoite no Vale Europeu visto que o pernoite na Serra Catarinense contemplava somente o segmento de turismo de natureza, e também porque a Serra mudou algumas regras de visitação. *Alguns lugares não entra mais com ônibus grande, alguns lugares cobram pela visitação. Tudo isso faz com que a gente adapte porque não adianta ir pra um lugar que só recebe uma van se a gente tá com um ônibus grande. E também ficar só dentro do ônibus não vale a pena sem poder visitar.* Ai a gente substituiu no semestre passado a Serra, que foi um bate-volta, pelo Sul: por Laguna, Garopaba, Imbituba, ali na APA da Baleia Franca que também é próximo e é um segmento turístico e *um destino turístico como ali no sul do estado que tem bastante procura*. Por quê? Porque o bate-volta na Serra ficou muito cansativo, ir e voltar no mesmo dia. Então a gente substituiu a Serra, atualmente a gente não tá fazendo Serra, mas tá fazendo o Sul, substituindo por esses destinos. *Então no regional a gente tenta três regiões turísticas do estado no segundo módulo pra contemplar.* Joinville também a gente sempre faz, a gente foca em Joinville nos museus em relação à imigração, o centro de eventos que tem a festa das flores, que é uma festa relevante no estado. Blumenau que tem a Oktoberfest. Então a gente conhece a estrutura e a logística de recebimento de turistas na região, não só a questão histórica, mas também as logísticas de recepção de turista. E no sul do estado também. Algumas cidades a gente adoraria levar, mas não consegue também em função de política interna, como Balneário Camboriú, a gente não consegue entrar porque eles cobram pra

entrar com ônibus. Eles têm uma política que não liberam nem com ofício federal, com a visitação dos estudantes, então a gente sabe que é o principal, talvez, destino do estado, mas a gente não pode visitar porque a política local não possibilita. Mesma coisa o Beto Carrero. O Beto Carrero também a gente não consegue levá-los pra (sic) fazer a visitação porque não permitem que a gente entre pra uma visita técnica. [Pesquisadora: Seria só com o ingresso?] É, só com ingresso. Então a gente tem essas relações pra (sic) escolher o destino e poder levar os alunos. *Mercado, potencial e também as possibilidades que o destino oferece pra gente.* [Pesquisadora: e também a questão orçamentária?] *Orçamentária também, exatamente, que atualmente a gente limita a questão da quilometragem do ônibus, o número de viagens que vai fazer. Então a gente tem que tá (sic) também montando esse quebra-cabeça com o orçamento.* [Pesquisadora: As unidades curriculares que tu ministra (sic), tu faz (sic) visitas técnicas então?! E qual as unidades que tu tá (sic) ministrando ultimamente?] No guia regional¹⁰⁵ é a Prática Profissional 1 que tem a parte teórica e as visitas técnicas na Ilha (Informação verbal, Professor 1, grifos nossos).

Já o Professor 2, de História, afirmou que, apesar de o questionamento da pesquisadora ter relação com as unidades curriculares específicas de visitas técnicas, já participou delas apenas como ouvinte em outras oportunidades. Porém, atualmente, não mais participa, não as promove em suas

¹⁰⁵ Na época em que a entrevista foi realizada, o Professor 1 estava responsável, no Curso Técnico Guia Regional Santa Catarina, apenas pela unidade curricular Prática Profissional 1, pois no mês seguinte ele entraria em licença-capacitação. Então as outras unidades que envolvem práticas e visitas técnicas – Técnica Profissional 2 e Projeto Integrador – estavam sob a responsabilidade de outros professores da área.

unidades curriculares e afirma que está presente nelas por intermédio dos conhecimentos que ministrou aos estudantes em sala de aula, como podemos verificar em sua fala:

Teve épocas que eu participava das visitas técnicas mais como ouvinte, como uma observação participante e não de narrar, mas às vezes o aluno questiona: professor, mas você não vai na (sic) visita? É importante que você tivesse na visita. Aí eu respondo: eu estou na visita, mas *estou na visita a partir do conhecimento histórico que tu adquiriu* (sic) e que tu chega (sic) ali naquela visita e, de repente, tu tá (sic) pisando num sambaqui, e a gente pesquisou, sabe, tem uma narrativa histórica sobre o que é o sambaqui (Informação verbal, Professor 2, grifos nossos).

Para ele, as visitas técnicas ainda não têm sincronia com os conhecimentos históricos que são trabalhados. Entretanto, mesmo a história não sendo linear, ele reafirma que há certa sequencialidade nos fatos históricos e há a necessidade de maior integração entre as unidades curriculares.

Então é isso que eu percebo e que não está totalmente ajustado, porque às vezes as visitas técnicas usam um outro critério, que é o critério cronológico temporal, não que tenha que ser linear, mas existe uma sequencialidade. Então, às vezes há um esforço nessa tentativa de adaptação, mas eu acho que ela não tá plenamente afinada porque as disciplinas têm as suas próprias demandas, suas próprias dinâmicas e carências e às vezes a visita técnica tem que ser utilizada, é recurso, enfim... (Informação verbal, Professor 2).

O Professor da unidade curricular Geografia de Santa Catarina relatou que basicamente o critério de escolha das visitas técnicas do Guia Regional é simples – Santa Catarina. E

como realiza uma única visita técnica em sua UC, aproveitou para detalhá-la. Vejamos com suas próprias palavras:

Eu faço uma única visita técnica que é Botuverá, talvez eu possa explicar o que eu faço. Eu vou a Botuverá com os alunos na disciplina de Geografia de Santa Catarina. Por quê? Por que eu trabalho a geografia física do estado. Bom, eu poderia optar e ir na (sic) Ilha, mas só porque seria, enfim, chover no molhado, a maior parte dos alunos moram aqui, são daqui, quer dizer, conhecem. Claro que teria muito lugares que eu gostaria em Santa Catarina que têm paisagens muito bonitas e com certeza têm um apelo turístico, que é o caso dos Aparados da Serra, no sul do estado. É o caso da própria Serra Catarinense, nosso planalto, a Serra do Rio do Rastro, por exemplo. No oeste tem todo o circuito das águas termais que seria interessante se a gente pudesse conhecer, a gente no curso não vai ao Oeste do estado, apesar de ser um guia regional Santa Catarina, mas claro que tem toda a questão do recurso financeiro que nós temos pro (sic) curso, que o curso é gratuito e mantido pelo estado, mas eu vejo o curso muito bom ainda assim. Mas enfim, eu vou a Botuverá porque se contextualiza a minha disciplina, tem a ver com um tópico específico dela que é realmente turismo em regiões calcárias e é uma região calcária do estado, que tem um guiamento já pela prefeitura de Botuverá. Então eles têm uma estrutura de capacidade de carga, eles levam pequenos grupos, então também não é algo que se faz simplesmente, assim, chegando no local natural e eu vou desbravar, já está desbravado, então eles também aprendem com quem tá (sic) lá guiando, como que é o trabalho deles. Essa é a saída de campo, então, ela foi decidida no contexto da minha disciplina, que poderiam ser muitos outros, mas que, devido ao custo, nós fizemos sempre essa relação entre o quanto isso vai

custar de fato pra (sic) Instituição, pros (sic) alunos e até onde a gente pode ir com essa planilha de gastos. É sempre um trabalho, porque eu lembro que a última vez que eu fui a Botuverá, o [coordenador do curso] tinha me dito que não teria mais como ir, porque o que seria priorizado seriam as viagens da área técnica profissional e não teria como ir a Botuverá. Mas eu tô (sic) sempre lá chorando as pitangas pra ir porque eu penso que seja importante. Até tem alunos agora, o Giovani, da última turma, que ele agora leva grupos a Botuverá. Se eu não tivesse feito isso, provavelmente nenhum deles conhecesse Botuverá, não tivesse agora essa experiência do Giovani que leva grupos (Informação verbal, Professor 3).

O Professor 4 ratifica os critérios para escolha de visitas técnicas já mencionados pelos outros docentes e, em sua unidade curricular – Ecossistemas Regionais e Educação Ambiental –, realiza visitas com estes intuitos:

[...] sensibilização pra parte de gestão de resíduos [...] no caso deles que trabalham com gestão de resíduos dentro de ônibus, nos espaços públicos, então eu levo eles pra (sic) conhecer centro de transferências de resíduos e associações de triagem. Isso numa visita [...] daí essa é mais uma sensibilização de responsabilidade socioambiental. E a outra é sempre uma visita numa unidade de conservação da natureza, que é como fazer um guiamento num espaço natural protegido. Sempre tento priorizar as unidades de conservação da região de atuação do guia (Informação verbal, Professor 4).

Com base nesse relato, percebemos, por meio do não dito, que o turismo gera impacto ao meio ambiente, pois o grupo de pessoas “estrangeiras”, quando vem, modifica de alguma forma o lugar que está sendo visitado. Então, o guia de turismo precisa causar/despertar/mobilizar a percepção nos turistas e visitantes

das relações permanentes existentes entre o ser humano e a natureza e, ele mesmo,

[...] perceber, durante os estudos do meio, todas as correlações possíveis entre os aspectos físico-químicos, biológicos e socioculturais, [aumentando] a capacidade de compreensão da complexidade dos fenômenos naturais e as consequências dos desequilíbrios em seus mecanismos provocados pela ação humana (MENDONÇA; NEIMAN, 2003, p. 59).

Esses mesmos autores afirmam que se o guia de turismo conseguir atuar assim, deixará de apenas transmitir passivamente conteúdos teóricos ao grupo que está guiando e se tornará um educador, agente transformador da qualidade de vida, fazendo um trabalho de maior responsabilidade social. O objetivo é que, ao final da visita, os turistas e visitantes “[incorporem] como valor alguns aspectos importantes sobre a conservação dos recursos socioambientais do local visitado” (MENDONÇA; NEIMAN, 2003, p. 72).

Neste bloco, por fim, perguntei em que consideravam que o curso poderia avançar/melhorar/manter com relação ao PPC atual. O Professor 1 falou que, mesmo com as dificuldades atuais enfrentadas em relação ao orçamento, carga horária menor, inclusive com menos visitas técnicas, o câmpus forma um bom profissional (aliando a disposição em aprender dos estudantes).

Eu acredito que ele contemple sim o que a gente imagina, o que o mercado de trabalho pede e o que a gente pode ofertar também com o que o aluno está disposto a cursar. Porque a gente já teve a experiência de ter um ano e meio e no final do primeiro ano uma evasão enorme, também não adianta a gente querer botar um supercurso com mil horas, sei lá quantas, e o aluno não suportar por não ter tempo ou por ter que trabalhar, enfim, então acredito que hoje sim a gente continua tendo um curso referência inclusive. Mas claro, sentimos a diferença do que a gente já teve, em relação a mais visitas, em

relação a uma carga horária mais flexível, ter mais flexibilidade de trabalho em relação a esse planejamento, principalmente em relação ao orçamento, mas não vejo que isso impossibilita de formar um profissional de qualidade (Informação verbal, Professor 1).

Esse professor também traz o relato de uma ex-aluna sobre a importância dos conhecimentos teóricos aliados à prática da visita técnica no curso, já discutidos anteriormente:

Não sei nem se cabe, mas eu estive conversando com uma ex-aluna, que atualmente é amiga minha, guia, e ela diz que as visitas são muito importantes, mas não são as visitas que formam o profissional nesse caso. Que ela falou que muita gente vai à visita com o olhar de turista, então não adianta. Se a pessoa tá (sic) na visita técnica com olhar de turista, pode ter mil visitas que ela não vai se formar um bom profissional. Então além de ter essa prática, o aluno tem que estar disposto. Então acredito que mesmo com essas limitações a gente continua formando um bom profissional, principalmente respeitando a legislação (Informação verbal, Professor 1).

Já o Professor 2 aponta três questões que precisam ser aprimoradas no curso. A primeira delas é a necessidade de um melhor planejamento entre as unidades curriculares, de forma que as avaliações de cada uma delas não se concentrem numa mesma semana, como tem ocorrido frequentemente, e tem sido reivindicação constante de docentes e estudantes em conselhos de classe.

Eu acho que o curso técnico de guia de turismo do IFSC é um curso bem pesado, um curso, agora ainda ficou menor, mas é um curso bastante pesado porque tem professores bem engajados, professores que têm paixão pelo que fazem, com grau de exigência eu diria quase de nível de curso

superior. E chega momentos que a até a gente discute nas nossas reuniões de conselho de classe, *que aglutina tudo ao mesmo tempo, principalmente em época de final de ano ou meio do ano, em que as avaliações, elas convergem, é prova, é seminário, é pesquisa, é folder, então, chega um momento que a gente precisa rever isso, fazer um calendário de trabalhos, porque chega uma hora que os alunos enlouquecem, porque concentra tudo* (Informação verbal, Professor 2, grifo nosso).

A segunda questão levantada por esse docente é o fato de o curso ter muitas unidades curriculares no primeiro semestre – são nove. Isso tem exigido bastante dos estudantes, como já dito em sua fala, e porque ter visita técnica muito no começo do curso dificulta para a UC de História, por exemplo, por não ter dado tempo suficiente de ministrar o conteúdo histórico que será visualizado na visita. Por último, o Professor 2 ressalta a dificuldade com o orçamento do câmpus no momento político atual, que tem restringido bastante as visitas técnicas no Guia Regional e, sobretudo, no Guia Nacional/América do Sul.

Mesmo que o foco desta pesquisa seja o Guia Regional Santa Catarina, consideramos relevante trazer a sugestão dos Professores 2 e 4¹⁰⁶ em relação a uma visita técnica internacional para o Guia Nacional/América do Sul, pois nos remete à valorização e visibilidade dos campos de saber da

¹⁰⁶ O Professor 4 ressalta a necessidade de haver visita técnica de longo percurso de ônibus (sugerindo como destino Foz do Iguaçu) para que os futuros guias – categoria Nacional/América do Sul – possam aprender a lidar com os mais diversos tipos de situações e imprevistos relacionados a técnicas e procedimentos e porque também permitiria visualizar a interface entre Mata Atlântica e Cerrado, que são conteúdos de sua unidade curricular. “Mas eu acho que deveria ser feito uma visita de longo percurso de ônibus, que atualmente não é feita, pro (sic) guia nacional, como essa, porque o guia nacional ele é contratado não pra fazer visitas curtas, mas pra fazer essas visitas maiores e é aí que os problemas se potencializam. [...] pra ter um percurso grande de ida e volta de ônibus pra eles verem como que é a situação toda” (Informação verbal).

América do Sul, que têm sido neutralizados e até ocultados pelo privilégio epistemológico da ciência ao longo dos séculos (SANTOS; NUNES; MENESES, 2004), e também chama a atenção para o fato de a atividade prevista no projeto não estar sendo realizada.

Não é o caso, que o nosso caso, nosso foco é o regional, mas a questão do guia nacional tá (sic) no projeto que tem que ter uma viagem internacional e não está sendo feita. Vai pra Curitiba, vai pra São Paulo, é mais a experiência do aeroporto do que uma viagem internacional. E na época que a gente ainda tava (sic) nas vacas gordas (sic), que ainda tinha um pouco mais de recurso, eu sempre sugeri que fosse uma viagem, como é América do Sul, *que o ideal que a gente fosse pra (sic) Colônia do Sacramento*, porque é uma colônia portuguesa num enclave espanhol, que acabou hoje pertence ao Uruguai. Acho que seria um lugar bem legal pra fazer uma viagem internacional pro guia nacional, nosso foco. Mas ir pra Colônia do Sacramento, Montevidéu, Sacramento, Buenos Aires, *pegar essa coisa da latinidade da América do Sul* (Informação verbal, Professor 2, grifos nossos).

Tanto o Professor 3 como o Professor 4 avaliam que o curso é muito bom da forma como está estruturado e que é difícil abordar tanto conhecimento em tão pouco tempo. O Professor 3 acentua novamente que o curso é muito bom não só pelo fato de ter bons professores, mas porque os estudantes também são muito bons e exigem dos docentes.

Chegou uma época que eu peguei o curso de guia de turismo e eu comecei a me aprofundar tanto, logo no início, quando eu vi eu tinha dado quase o que eu tive na graduação, a geologia toda pra eles e aí eu vi que tava (sic) demais, eles não precisavam daquilo tudo. *É que o nosso trabalho é assim, lidar com conhecimento é difícil, porque não tem como*

... você por limite no conhecimento. [...] Mas eu penso que o nosso curso é muito bom. Por mais que a gente fica toda hora ali remendando e fizemos vários PPCs, claro porque sempre nós vamos aprendendo, nós temos vivências com os alunos... quer dizer, nós sempre achamos que podemos melhorar, isso é bom também! Mas vendo outras experiências, outros guias, eu fui já a um congresso nacional de guias, eu acho nossos alunos excelentes, mas não é [só] porque o curso é bom, é porque os alunos são muito bons e, claro, isso ajuda muito. Os alunos acabam puxando e exigindo que a gente dê boas aulas, porque eles são bons. Pelo menos eu vejo assim no curso guia de turismo, num curso técnico de guia. Então eu penso que nosso curso é bom porque eu temos bons alunos além de bons professores (Informação verbal, Professor 3, grifos nossos).

Mas assim, como formação, eu acho que é um bom projeto que tem visitas técnicas, não são muitas, mas até comparado, já vi outros cursos em outras instituições, a quantidade de visitas que nós temos é relativamente boa. Tem cursos que quase nem realizam visitas e ficam só na teoria (Informação verbal, Professor 4).

Já o Professor 4 considera que era melhor quando a formação era realizada em um ano e meio, e os estudantes saíam com duas certificações (Regional e Nacional/América do Sul), entretanto, pondera que os estudantes precisam buscar conhecimentos para além da sala de aula.

Eu acho que houve uma redução da carga horária do projeto. Nós tínhamos um projeto anterior de um ano e meio que dava as duas formações e nesse caso é legal porque tem uma demanda do guia nacional. Então, de um ano eu acho um curso rápido e que trabalha com a questão do conhecimento. Às vezes em um ano é difícil assimilar tanta

informação, mas também o guia também se forma, claro, em parte, aprende as técnicas básicas aqui e *depois tem que também procurar conhecimento além daqui* (Informação verbal, Professor 4, grifos nossos).

Além disso, esse professor avaliou não ter sido positiva a junção de duas unidades curriculares que ministrava separadas (Educação e Responsabilidade Ambiental – fase 1 e Ecossistemas Regionais – fase 2) em uma única (Ecossistemas Regionais e Educação Ambiental).

O que só da revisão desse projeto, que a gente vai alterar, provavelmente, é porque houve a junção da Educação e Responsabilidade Ambiental, nós queríamos que juntasse com Ecossistemas Regionais. Eram dois componentes separados. E como houve a junção, o guia quando ele vem do regional para o nacional [o estudante pede reingresso para complementar a formação], ele tem aquele mesmo conhecimento que tem que ser trabalhado porque não existe mais a validação parcial e isso vai ser modificado, o [Coordenador do Curso] já está articulando para voltar a ser como era em relação ao atual (Informação verbal, Professor 4).

No PPC de 2014, a unidade curricular Educação e Responsabilidade Ambiental tinha uma carga horária de 18 horas, e Ecossistemas Regionais de 36 horas. Atualmente, com as duas aglutinadas, a carga horária subiu para 60 horas. Mesmo com um acréscimo de quatro horas, consideramos poucas horas para essa área, entretanto, ressaltamos, com base em Mendonça e Neiman (2003, p. 58), que

Em todas as disciplinas, com seus respectivos objetos de estudo, é possível encontrar a manifestação dos aspectos correlacionados à questão ambiental, e os estudos do meio podem vir a ser constituídos por atividades que revelem esses aspectos.

Para tanto, precisam contar com a colaboração de todos os professores que, orientados por um projeto pedagógico comum, promovam o salto necessário para dar um caráter transdisciplinar ao tema [ambiental].

Nesse sentido, com o intuito de promover integração entre as áreas e as unidades curriculares, e até pela necessidade de racionalização de recursos por causa do contingenciamento orçamentário que vem sofrendo a Rede Federal, a Direção de Ensino, Pesquisa e Extensão, o Núcleo Pedagógico e as coordenações de curso concentram seus esforços para que, a cada semestre letivo, na semana pedagógica que antecede o início das aulas, seja realizada a atividade de elaboração de planejamento integrado e planos de ensino com todos os professores do câmpus. Essa atividade está prevista em calendário acadêmico institucional e

[...] consiste em orientações quanto à forma e ao conteúdo dos planos de ensino, a socialização e a integração do que se pretende desenvolver durante o semestre. Essas orientações buscam atender às demandas identificadas pelos estudantes e aquelas observadas no cotidiano escolar, caracterizando-se, também, como espaços de reflexão sobre a forma como os docentes planejam, desenvolvem e avaliam sua prática (RIBEIRO; AGUSTINI; JOHANN, 2018, p. 68-69, ainda não publicado).

Nesta seção, percebemos que os interdiscursos que atravessam tanto o discurso do PPC como o discurso dos docentes nos “[...] disponibiliza dizeres que afetam o modo como o sujeito significa em uma situação discursiva dada” (ORLANDI, 2015, p. 29). Entretanto, na prática diária docente, em que se tem uma carga horária a ser cumprida, de modo a contemplar basicamente os conteúdos curriculares dispostos no PPC, aliados às demandas impostas pelo mundo do trabalho, em que se deve considerar os conhecimentos e saberes prévios dos estudantes, em que se tem os anseios do professor e as

necessidades e realidades da instituição, a materialidade do que se faz em sala de aula – sendo esta na instituição ou em outros espaços de aprendizado – não corresponde exclusiva e literalmente ao que está previsto nos documentos.

Entendemos, portanto, que o PPC é uma diretriz a ser seguida, uma bússola, algo que direciona a prática docente intencional, de modo que o objetivo e a meta diária sejam direcionar todos os esforços para cumprir a missão vislumbrada pelo IFSC – “Promover a inclusão e formar cidadãos, por meio da educação profissional, científica e tecnológica, gerando, difundindo e aplicando conhecimento e inovação, contribuindo para o desenvolvimento socioeconômico e cultural” (IFSC, 2017c, p. 1.6).

9.2.2 PPC e profissional guia de turismo

No segundo bloco de questões da entrevista, passamos para questionamentos relativos aos objetivos previstos no PPC, bem como as relações entre eles e a missão do IFSC: *A formação proposta pelo PPC atende aos objetivos do curso? Que relações você estabelece entre os objetivos do curso e a missão do IFSC?*

Para os Professores 1, 2 e 4, a formação proposta atende aos objetivos do curso, mesmo com limitação na carga horária, considerando que há muito conteúdo para ser administrado em pouco tempo. Já o Professor 3 pensa que os objetivos não são atendidos, porém, para ele, isso não é problema, por considerar os objetivos também como meta futura:

Acho que os objetivos não são apenas uma condição atual, não é o que objetivamos pra (sic) hoje. Os objetivos são sempre uma proposta de futuro também, onde nós queremos chegar, acho que é sempre uma meta os objetivos. E se formos avaliar se o curso de guia de turismo hoje dá conta desses objetivos, não, mas isso não é um problema. Eu penso que isso é visionário, é onde nós queremos chegar com esses objetivos. Então, pensando o que são objetivos em termos semânticos, me parece que são bons, mas claro que nós não conseguimos também com

o tempo que nós temos. Esse curso de guia dura um ano, é muito pouco vendo esses objetivos de formar e qualificar o cidadão profissional capaz de conduzir e receber os turistas no estado de Santa Catarina (Informação verbal, Professor 3).

Então, percebemos que os quatro professores concordam que o tempo tem sido um desafio para formar bons profissionais, mas um desafio que vem sendo superado, conforme exemplificado na fala do Professor 3, na medida em que,

[...] nós damos as ferramentas pra (sic) eles. Acho que os alunos conseguem fazer isso muito bem. Quando eles têm uma viagem técnica ou eles têm que preparar, eles vão antecipadamente nos (sic) lugares, fazem isso... Agora eu tenho tomado cuidado em relação a isso, quando íamos pra (sic) Botuverá eu organizava todas as paradas, fazia o roteiro e agora eu passo isso pra (sic) eles me ajudarem, pra (sic) que eles também façam. A gente sempre acha que o professor é capaz de fazer melhor, não é verdade, os alunos fazem muito melhor que eu. Então eles vão antes, eles veem os pontos de parada, eles planejam. Então, eu vejo que eles têm as ferramentas pra (sic) fazerem se eles precisarem ir a qualquer lugar do estado mesmo. Então, mas são muito ambiciosos os objetivos do curso pelo tempo que nós temos (Informação verbal, Professor 3).

O efeito provocado na formação pela prática docente tem sido a efetividade com o que os estudantes têm conseguido executar as visitas técnicas. Essas visitas proporcionam a articulação entre teoria e prática, em virtude da integração que existe entre os diversos conhecimentos e saberes das unidades curriculares. Todos os professores entrevistados têm afirmado que mesmo com dificuldades e limitações, os estudantes saem do curso capazes de receber e conduzir visitantes e turistas no Estado de Santa Catarina.

Quando questionados sobre os objetivos do curso e a missão do IFSC, todos os professores demonstraram perceber relações entre ambos. Há inclusive consciência de que o alcance não ocorre com a totalidade dos estudantes, cuja percepção tem se dado a partir da evasão. Para os Professores 1 e 2, a evasão ocorre por diversos motivos, sejam pessoais, conjunturais, falta de identificação com o curso escolhido ou grande exigência que o curso faz dos estudantes. Entretanto, a evasão não está relacionada a uma possível falta de qualidade do curso, ao contrário:

[...] o aluno que vai até o final e supera e consegue, ele trabalha, ele sai com uma outra estatura intelectual, a gente percebe que eles crescem, e eles reconhecem isso. [...] Alguns ex-alunos tão (sic) fazendo um trabalho legal, um trabalho diferenciado, profissional, criativo e com bastante conteúdo histórico. Aprendendo a pesquisar, a escrever, buscar fontes fidedignas. [...] Buscando a arte, a literatura, a poesia, a arquitetura, a estética, elemento de interesse e tão (sic) tendo bons resultados (Informação verbal, Professor 2).

E isso também aparece na fala do Professor 3, como já citado anteriormente: “eu acho nossos alunos excelentes, mas não é [só] porque o curso é bom, é porque os alunos são muito bons e, claro, isso ajuda muito. Os alunos acabam puxando e exigindo que a gente dê boas aulas, porque eles são bons.”

O Professor 1 se refere ao cumprimento da missão do IFSC para além da inserção dos egressos no mercado da região, mas também para inclusão social dos estudantes, conhecimento e enriquecimento pessoal, acesso às tecnologias, acesso à instituição com oportunidades iguais para todos por meio de sorteio eletrônico, alguns estudantes criam seus próprios negócios e roteiros e formação privilegiada no Estado, já que em Santa Catarina só Florianópolis e Garopaba oferecem cursos gratuitos e de qualidade, do contrário é ensino pago – SENAC por exemplo.

Os Professores 2 e 4 referiram-se também à formação cidadã relacionada à politização e organização sindical dos

guias, no intuito de se conscientizarem enquanto categoria e fortalecer a fiscalização para combater a ilegalidade da profissão.

O efeito disso na formação tem se refletido na mobilização dos guias frente à atuação política e sindical na luta por seus direitos trabalhistas. Freire (1996, p. 52, grifos do autor) já acentuava que não é possível “[...] *existir sem assumir* o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política”, ou seja, não é possível eximir-se e renunciar às reponsabilidades ética, histórica, política e social perante seu “destino” e às possibilidades de intervir no mundo, pois obstáculos existem, mas não se eternizam (FREIRE, 1996). Por isso a importância da educação política e politizada, para que os estudantes sejam conscientes dos contextos em que estão inseridos e que tenham as ferramentas necessárias para lutar pela transformação da realidade, pela manutenção, qualificação e ampliação dos seus direitos.

O Professor 3 ressaltou que há em todos os cursos a discussão sobre a promoção da cidadania, como está prevista na missão, “ainda que os alunos às vezes não vejam, não entendam, não entendam com bons olhos” (Informação verbal), mas não se preocupou em responder especificamente sobre o curso que é objeto desta pesquisa. Ele percebe que os estudantes se sentem incluídos com a política de inclusão da instituição, entretanto, avalia o câmpus como paternalista demais em relação à permanência.

Penso que os alunos se sentem incluídos, eles têm uma relação com a gente que se sentem incluídos, não excluídos, e isso está bem. Tanto políticas para facilitar e favorecer o acesso, a permanência. *Às vezes somos até paternalistas demais com relação à permanência.* E com a relação que os alunos têm conosco e penso que seja superpositivo e aí eu vejo que eles se sentem realmente incluídos (Informação verbal, Professor 3, grifo nosso).

Na fala do professor, há um tom de crítica às políticas de permanência oferecidas aos estudantes pelo câmpus, por meio da expressão “paternalistas demais”, ao mesmo tempo em que as realça como positivas.

O Câmpus Florianópolis-Continente faz o acompanhamento da trajetória escolar dos estudantes por meio do Núcleo Pedagógico, nos aspectos pedagógicos, psicológicos e socioassistenciais, para além do ensino em sala de aula. Então, quando o estudante procura o setor com dificuldades dessas naturezas, o referido setor tem a obrigação de fornecer suporte necessário para que o discente consiga frequentar as aulas e venha a concluir o curso. Quando são manifestadas dificuldades relativas ao processo de ensino e aprendizagem, via demanda estudantil espontânea ou via docente, o setor atua fazendo a mediação entre professor-estudante, intervindo nas situações pedagógicas com o objetivo de superar as dificuldades. Mas, caso elas extrapolem a capacidade do setor, é feito encaminhamento a instituições externas da rede pública de atendimento. Da mesma forma para as questões relativas ao atendimento psicológico, já que não é atribuição da psicóloga escolar atuar clinicamente na instituição.

Além disso, quando o estudante apresenta dificuldades financeiras que comprometem sua permanência e êxito no curso, ele tem a possibilidade de acessar a Assistência Estudantil, mediante cálculo com base na renda e em agravantes sociais, e se considerado em vulnerabilidade social¹⁰⁷, é contemplado pelo Programa de Assistência ao Estudante em Vulnerabilidade Social (PAEVS), recebendo auxílio financeiro¹⁰⁸.

Com base no exposto, entendemos que a atuação do Câmpus Florianópolis-Continente não se configura como paternalista em relação à permanência dos estudantes. O câmpus tem cumprido sua obrigação, proporcionando acesso e ingresso de estudantes à educação cidadã, pública, gratuita e de qualidade, bem como promovendo políticas de permanência aos

¹⁰⁷ “Vulnerabilidade social apreendida como processos de exclusão, discriminação ou enfraquecimento dos grupos sociais e sua capacidade de reação, como situação decorrente da pobreza, privação e/ou fragilização de vínculos afetivo-relacionais e de pertencimento social” (IFSC, 2017d).

¹⁰⁸ O valor varia de acordo com o auxílio solicitado, podendo ser: Auxílio Permanência, Auxílio Compulsório, Auxílio Ingressante Cotista Renda Inferior a 1,5 Salário Mínimo e Auxílio Emergencial. Disponível em: <<http://www.ifsc.edu.br/paevs/2017-02-22-16-43-38>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

estudantes para que consigam cursar sua formação com êxito até sua conclusão.

Essas políticas de assistência estudantil, porém, não se restringem ao câmpus em questão e ao IFSC, são parte de uma política nacional da Rede Federal – Programa Nacional de Assistência Estudantil (PNAES¹⁰⁹) –, cujas ações

[...] devem considerar a necessidade de viabilizar a igualdade de oportunidades, contribuir para a melhoria do desempenho acadêmico e agir, preventivamente, nas situações de retenção e evasão decorrentes da insuficiência de condições financeiras (BRASIL, 2010a).

Em seguida, o Professor 3 comentou que, para ele, realmente o que falta na missão do IFSC é difundir e aplicar inovação, considerando que os professores são bons e têm boa capacidade de difundir conhecimento, porém, pouco de inovar, ou seja, em suas palavras,

[...] pouco de fazer com que os alunos e também os professores proponham coisas novas, coisas que não existam. Então, eu acho que essa é uma missão da educação profissional e tecnológica que não é cumprida, isso desde o curso técnico ao curso superior. Nossos cursos superiores são de tecnologia, os técnicos buscam a inovação, propor coisas novas, pensar o diferente, não pensar e dizer simplesmente o que existe, mas o que poderia existir (Informação verbal, Professor 3).

¹⁰⁹ O Artigo 4º do Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010, diz que “As ações de assistência estudantil serão executadas por instituições federais de ensino superior, abrangendo os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, considerando suas especificidades, as áreas estratégicas de ensino, pesquisa e extensão e aquelas que atendam às necessidades identificadas por seu corpo discente” (BRASIL, 2010a).

A justificativa que ele dá para essa não inovação na instituição é a fragilidade e a falta de estrutura na pesquisa. Já que, para o Professor 3 e como está disposto no PDI, a inovação vem da pesquisa, passando obrigatoriamente por ela e pela extensão (IFSC, 2017c). Entretanto, sabemos que a palavra inovação é um tanto polissêmica, cujos sentidos transitam e se deslocam conforme o contexto em que é utilizada. “Os sentidos e os sujeitos se constituem em processos em que há transferências, jogos simbólicos dos quais não temos o controle e nos quais o equívoco – o trabalho da ideologia e do inconsciente – estão largamente presentes” (ORLANDI, 2015, p. 58). Aqui equívoco é entendido como deslocamento de sentidos. Ainda em relação às transferências, “uma mesma palavra, na mesma língua, significa diferentemente, dependendo da posição do sujeito e da inscrição do que diz em uma ou outra formação discursiva” (ORLANDI, 2015, p. 58).

Então, ao buscar o significado de inovação no dicionário *Dicio*¹¹⁰, encontramos: “novidade; aquilo que é novo; o que apareceu recentemente”. No PDI do IFSC, não há um conceito definido para inovação, mas aparece relacionado à transferência de tecnologia para atingir a sociedade como sendo a direção da pesquisa aplicada e, ainda, que “o fomento à pesquisa e à inovação é realizado por meio da valorização dos grupos de pesquisa, do apoio à realização de projetos, de parcerias com instituições públicas e privadas e do apoio à participação em eventos científicos” (IFSC, 2017c, p. 2.20).

Percebemos, então, que a fala do Professor 3 está filiada à formação discursiva da área de pesquisa, pois atualmente ele ocupa a função de Coordenador de Pesquisa e Inovação no Câmpus Florianópolis-Continente e faz pesquisas na área da gastronomia. Ele fala desse lugar específico de alguém que atua tanto no ensino como na pesquisa e, nesta, com papéis/posições diferentes. Logo,

Cada formação discursiva define o que pode e deve ser dito a partir de uma *posição* do sujeito, em determinada conjuntura. O complexo das formações discursivas, em seu

¹¹⁰ Disponível em: <<https://www.dicio.com.br/inovacao/>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

conjunto, define o universo do “dizível” e específica, em suas diferenças, o limite do dizer para os sujeitos em suas distintas posições [...] (ORLANDI, 2008, p. 46, grifo nosso e do autor, respectivamente).

A política de pesquisa e inovação da instituição, mesmo sem uma aparente clareza conceitual, e que ainda seja frágil e não consolidada na visão do Professor 3, tem sido efetivada tal como descrito no PDI. Só em 2017, o IFSC ofertou¹¹¹ 172 bolsas pelo Edital Universal, sendo 80 pagas pelo IFSC (40 para servidores e 40 para estudantes) e 92 pagas pelo CNPq¹¹² (bolsas¹¹³ de iniciação científica e de iniciação ao desenvolvimento tecnológico e à inovação, respectivamente, assim distribuídas: 50 bolsas PIBIC-EM, oito bolsas PIBIC, quatro bolsas PIBIC-AF e 30 bolsas PIBITI). Foram também desenvolvidos projetos interinstitucionais: sendo três contratos de propriedade intelectual e transferência tecnológica, nove acordos de cooperação técnico-científica finalizados até dezembro de 2017 e 12 finalizados no período de 2013 a agosto de 2017. O IFSC também contemplou 89 projetos e 293 estudantes no Edital PROPPI/DAE, que tinha por finalidade a pesquisa como princípio educativo, cujas bolsas eram destinadas tanto a servidores quanto a estudantes. Sem contar que houve editais para apoio à participação de servidores e estudantes em eventos científicos, para fortalecimento dos grupos de pesquisa, para desenvolvimento de projetos de pesquisa com finalidade

¹¹¹ Dados relativos aos editais de pesquisa executados em 2017. Disponível em: <<http://www.ifsc.edu.br/pesquisa/editais>>. Acesso em: 16 jan. 2018.

¹¹² Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico.

¹¹³ PIBIC-EM: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica-Ensino Médio, cujas bolsas são destinadas exclusivamente a estudantes cursando esse nível de ensino. PIBIC: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica, cujas bolsas são destinadas exclusivamente a estudantes de graduação. PIBIC-AF: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação Científica-Ações Afirmativas, cujas bolsas são destinadas exclusivamente a estudantes de graduação ingressantes por meio de ações afirmativas. PIBITI: Programa Institucional de Bolsas de Iniciação ao Desenvolvimento Tecnológico e à Inovação, cujas bolsas são destinadas exclusivamente a estudantes de graduação.

didático-pedagógica em cursos regulares em todos os câmpus, para desenvolvimento de projetos de pesquisa aplicada cujos recursos advém da FAPESC¹¹⁴.

Ainda em relação à inovação prevista na missão do IFSC, o Professor 4 avalia que tem se buscado formar profissionais não só para atuar como guia, mas para mudar a forma de guiar, e tem percebido esse diferencial em roteiros inovadores que vêm acontecendo. Perguntei, então, o que seriam esses roteiros inovadores, o Professor 4 explica que

[...] não é um mero roteiro de *city tour* que mostra os principais atrativos. Existem vários tipos roteiros inovadores, um exemplo, eu acho que em outros lugares do mundo isso é mais comum, fazer uma interpretação temática, extrair um roteiro temático que não é só em função daquilo que é visto, mas tem uma linha, uma diretriz que conduz como o Floripa Imperial, tem uma que trabalha a parte bruxólica, a questão das crenças. Então aquilo é o fio condutor que leva. *Interpretação temática é mais significativa pras (sic) pessoas* do que meramente você chegar e dizer que a catedral é de tal época... Então você tem pontos que não têm às vezes uma ligação entre eles, você pode até estar falando isso numa cronologia histórica e isso dentro da história você pode ter a interpretação da parte ambiental com outro enfoque. Então, eu vejo que estão trabalhando muito isso da interpretação temática com um eixo de guiamento [...] Não é aquele *city tour* padrão. Acho que está surgindo (sic) novas ideias (Informação verbal, Professor 4, grifos nossos).

Em virtude da inovação possuir sentidos polissêmicos, em relação à profissão de guia de turismo, a entendemos como uma estratégia de os guias se destacarem e sobreviverem no mercado de turismo, já que a concorrência existe. Os guias que

¹¹⁴ Fundação de Amparo à Pesquisa e Inovação do Estado de Santa Catarina.

têm seus próprios empreendimentos têm gerenciamento sobre si mesmos e fazem seu horário de trabalho, entretanto, ao mesmo tempo, não têm horário para si mesmos¹¹⁵, não têm férias e seus direitos trabalhistas são precários, quando existem. Quando são vinculados a uma agência, têm condições precárias de trabalho. Claro que é característica da profissão prestar serviços de qualidade a turistas e visitantes, mas não ter tempo de ir ao banheiro é uma realidade que os guias sofrem, são os últimos a fazerem as refeições quando guiam grupos. Isso tudo para que a experiência turística seja única, perfeita, “despertar no turista o desejo de retorno e, por consequência (sic), uma ‘propaganda’ positiva por sua experiência vivida” (IFSC, 2016, p. 39, grifo do autor) e, talvez, para que os guias possam ter um ganho financeiro melhor e, quiçá, melhor qualidade de vida.

Nesse contexto, vale ressaltar que “[...] as dificuldades e desigualdades não são ‘imperfeições’ das sociedades industriais, mas são estruturais, são inerentes à essência mesma da sociedade capitalista” (ORLANDI, 2008, p. 39, grifo da autora).

9.2.3 IFSC e turismo

Nesta seção, apresentamos as análises relativas ao último bloco de questões relacionando IFSC e turismo com as perguntas: *Qual a importância do profissional guia de turismo que o IFSC-CTE forma, considerando a realidade de Florianópolis e Santa Catarina? Para você: o que é necessário ser/saber para se tornar um bom profissional guia de turismo? Como você avalia sua prática docente em relação ao profissional que você ajuda a formar para atuar no mercado do turismo?*

No decorrer das entrevistas, tivemos vários indícios de respostas para esses questionamentos, entretanto, fizemos questão de perguntar efetivamente para analisar a prática docente por meio do seu discurso. Isso porque acreditamos na corporeificação das palavras pelo exemplo, ou seja,

¹¹⁵ Informação verbal – Professor 1: “[...] a gente fala ‘olha o guia trabalha final de semana, o guia não dorme, não come, não faz xixi’ (risos), aí eu trago os colegas e eles falam a mesma coisa ‘a gente faz na hora que dá tempo’”.

[...] o professor que realmente ensina, quer dizer, que trabalha os conteúdos no quadro da rigorosidade do pensar certo, nega, como falsa, a fórmula farisaica do “faça o que mando e não o que eu faço”. [...] as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem (FREIRE, 1996, p. 34, grifos do autor).

E, somado a isso, somos cientes de que “*ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção*” (FREIRE, 1996, p. 47, grifos do autor). Todavia, lembrando que, na análise de discurso,

Os dizeres não são, como dissemos, apenas mensagens a serem decodificadas. São efeitos de sentidos que são produzidos em condições determinadas e que estão de alguma forma presentes no modo como se diz, deixando vestígios que o analista de discurso tem de apreender. [...] *Esses sentidos têm a ver com o que é dito ali mas também em outros lugares, assim como com o que não é dito, e com o que poderia ser dito e não foi* (ORLANDI, 2015, p. 28, grifos nossos).

O Professor 1 afirma que a relação é direta entre o perfil turístico de Florianópolis e a formação:

Hoje no estado o guia de turismo é uma profissão regulamentada, é uma profissão obrigatória nos *tours*, então um grupo tem que estar acompanhado com um guia, seja ele pra fazer um *city tour*, seja pra (sic) ele circular dentro do estado e hoje só nós aqui no Continente e em Garopaba ofertamos essa formação. [...] Eu vejo que a relação é direta dessa formação com o perfil turístico de Florianópolis. Até porque a gente precisa dessa qualificação profissional pra (sic) atender bem, pra (sic) mostrar o que tem. A gente até cansa de ver, parece até bobagem,

“ah mas o que eu vou fazer aqui no inverno?”. O guia de turismo vai fazer isso, tem feito. Temos aí alunos fazendo *tour* histórico das bruxas, *tour* fotográfico, *tour* do pôr do sol, inventando segmentos pra (sic) o inverno e mantendo o mercado bem aquecido não só de turistas de fora, mas locais também. Então, a relação, penso que da formação, é direta. Hoje temos alunos que tão (sic) vindo de fora pra (sic) fazer o curso aqui. Temos uma aluna de Balneário, uma aluna que veio do interior de São Paulo, que pra (sic) mim foi surpreendente, já temos um de Blumenau agora nessa turma, então tá (sic) vindo um movimento aí do pessoal de fora pra (sic) fazer o curso de guia e isso é bem significativo. O reconhecimento do curso e da importância dele (Informação verbal, Professor 1).

Os Professores 2 e 3 afirmam não saber como está a inserção dos guias no mundo do trabalho. Para o Professor 2, sua função é “mais essa formação escolarizada para dar essa competência da consciência histórica, que no caso do guia ela é fundamental, central. O guia precisa de história pra (sic) exercer sua profissão [...]”. O Professor 2 ainda complementa sobre a formação do guia:

[...] ele precisa narrar, ele é um narrador, é um contador de histórias, ele precisa pesquisar, ele precisa escrever, ele precisa discernir as fontes que eles vão consultar a fidedignidade das fontes, ele precisa ser empreendedor, ele precisa ser criativo. Então ele faz essa ponte entre o passado, o presente e o futuro. Ele precisa da história pra (sic) dar qualidade a essa fundamentação histórica. Mas essa inserção do *trade* eu não tenho. A gente percebe acompanhando os nossos ex-alunos nas suas inserções individuais, por agências, por parcerias [...] (Informação verbal, Professor 2).

Ao mesmo tempo em que nega conhecer a realidade, o Professor 2 dá indícios de que a conhece por intermédio de ex-alunos. E também destaca:

Eu falo pra (sic) eles: aqui não é só um lugar de praias, de natureza, tem muita história, já começando na pré-história, na história da arte catarinense também tem muita arte, tem muita arquitetura. Nós estamos num lugar privilegiado, estamos no Sul do Brasil, na Ilha de Santa Catarina, tem uma importância histórica na própria ocupação do Brasil, da América do Sul, então a gente tá (sic) num lugar privilegiadíssimo pra (sic) desenvolver esse turismo. E eu acho que o trabalho do IFSC é esse. Então a gente sabia que tinha muito guia clandestino, guia sem formação, e o IFSC chegou para profissionalizar. E esses novos estão bastante combatentes, se organizando no núcleo dos guias, em associações, sindicato, no sentido de valorização do trabalho do guia, de comprimento da legislação, de exigir dos órgãos públicos a fiscalização, de também questionar guiamentos clandestinos, guiamentos feitos por pessoas de forma voluntariosa, que às vezes acabam reunindo 200, 50, 70 pessoas que acaba tendo um impacto ambiental (Informação verbal, Professor 2).

Já o Professor 3 justifica que, por estar inserido no contexto do ensino e da pesquisa, não consegue avaliar se o mercado de trabalho está absorvendo os guias que realizam a formação no IFSC, inferindo que essa pergunta seria melhor respondida pelos próprios estudantes ou guias que já concluíram a formação. Entretanto, traz uma visão baseado nas pesquisas que tem realizado, apontando para a precariedade das condições de trabalho na área de turismo, assim como já constatado por Silva e Miyashiro (2007).

Penso que é muito difícil, por várias coisas, querendo ou não a gente vive no Brasil onde

não são todas as pessoas que podem viajar, é uma parcela pequena. [...] Então, é uma elite que pode desfrutar e viajar. Acho também outra coisa, hoje tem aplicativo pra (sic) tudo e tendo isso por que as pessoas vão contratar um guia? Se elas podem facilmente chegar aonde elas quiserem só com o aplicativo que ela pode saber dos atrativos locais, ela pode rapidamente buscar, quanto custa e quanto tempo leva? Claro que penso no contexto turismo onde não existiam esses aplicativos. Ter uma pessoa local que te levasse nos lugares é ótimo, porque te facilita tempo e pendenza e teu dinheiro. Ser autônomo também é muito difícil ter que ficar correndo atrás de grupos para guiar e sozinho pra (sic) divulgar. Então, eles acabam se associando às agências, e eu não sei quanto elas pagam, mas imagino que não seja muito, porque as agências também não são grandes, são pequenas e familiares e têm uma limitação de recursos e não sei quanto se cobra. Eu penso que é uma profissão difícil das pessoas viverem unicamente disso como fonte de renda. Vejo alguns dos nossos alunos que fazem coisas que me surpreendem como fazer o guiamento e cada um paga o que quer e não exatamente tem uma tabela onde eles vão receber o que deveriam, é quase como pedir esmolas, parece. Então como se vive disso apenas? Me parece ser muito difícil, como em todas as outras áreas do turismo, eu digo não o empresário, mas o trabalhador da área do turismo, pode ser que eu esteja totalmente errado. Mas eu vejo muitos bons alunos que desistiram de serem guias, procuraram outros cursos e não porque não quiseram e sim porque as condições não estão boas (Informação verbal, Professor 3, grifos nossos).

E o Professor 4 remonta sua resposta à anterior, quando comentou que há guias promovendo guiamento com roteiros inovadores, além da organização da categoria:

[...] propor *roteiros inovadores*, modificar, *fazer a organização de classe* que estava bem desorganizada. Também não se tinha uma unidade, o guia de turismo de Florianópolis tem um histórico de rixa de problemas por causa da ilegalidade, da obrigatoriedade, porque não tem carteira. Então é uma briga interna. *E quando você tem pessoas regularizadas, de certa forma, elas começam a se unir pra (sic) defender os direitos [...]* (Informação verbal, Professor 4, grifos nossos).

Os efeitos da formação, demonstrados no discurso dos professores, é que sim, ela proporciona a inserção dos guias de modo a atender a região da Grande Florianópolis, a articulação dos guias enquanto categoria de trabalhadores e combate ao trabalho clandestino – que já foram citados na seção anterior.

Entretanto, o Professor 1 enfatiza a fragilidade do estado catarinense em ofertar apenas dois cursos gratuitos de uma única instituição – o IFSC – para formar guias de turismo – em Florianópolis e Garopaba. Além disso, há uma fragilidade maior no contexto nacional, pois, nos 644¹¹⁶ câmpus de institutos federais espalhados pelo Brasil, são ofertados apenas 22¹¹⁷ cursos de guia de turismo, entre regional e nacional, seja a distância, presencial, concomitante ao ensino médio, subsequente.

[...] só Santa Catarina tem dois, Rio Grande do Sul tem três, sobra muito pouco, tem estados que não têm. E essa legislação que impõe que você seja guia credenciado e não

¹¹⁶ Informação obtida e disponível em: <<http://redefederal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal>>. Acesso em: 19 jan. 2018.

¹¹⁷ Esses dados são oriundos da pesquisa realizada pelo Professor 1 para desenvolvimento do seu trabalho de conclusão de curso da especialização, finalizada em 2017, e foram extraídos da entrevista realizada com ele.

oferta a formação? É um impasse que eu não sei qual é a resposta, mas isso me fez questionar [...] a região Sul concentra aí um montão, [...] mas como regional é estado, não contempla [e deveria ter em cada estado]. E aí fica à mercê do SENAC, e pra (sic) você ter noção, o SENAC do Rio Grande do Sul eu acho, não, aqui de Santa Catarina, tava (sic) ofertando o curso a 18 parcelas de 300 reais, mais as visitas técnicas. [...] *É uma realidade que não é todo mundo que pode.* (Informação verbal, Professor 1, grifo nosso).

Então, percebe-se no seu discurso que o efeito disso é o cumprimento parcial do segundo objetivo específico do PPC, mesmo com dificuldades estruturais e conjunturais pelas quais passa a instituição e se comparar à realidade de outros estados que sequer oferecem o curso – *atender às demandas de Santa Catarina em relação à quantidade e qualidade de profissionais guias de turismo*. A qualidade foi demonstrada como presente e inquestionável, entretanto, na quantidade fica uma lacuna em Santa Catarina e no Brasil, cuja dúvida que paira é se há a possibilidade de ela ser preenchida.

Nós temos aí o pessoal de Blumenau até me ligaram indignados “por que não tem esse curso aqui?”, e eu não sei por quê. Aí oriento pra (sic) entrar em contato com eles e reclamam do preço do SENAC. E eu vejo que pra (sic) proposta de Florianópolis como uma cidade turística, uma capital referência não só Brasil como mundo e América do Sul e recebendo, sei lá, eu lembro quando fiz o projeto do curso, os dados de 2009, de 2010, 70% do turista de Florianópolis era da América do Sul: argentinos, uruguaios. Então a gente tem uma demanda muito grande (Informação verbal, Professor 1).

Em relação ao questionamento *o que é necessário ser/saber para se tornar um bom profissional guia de turismo*, todos os professores responderam que a base dada pela

instituição instrumentaliza o guia de turismo para atuar na profissão, pois essa formação pública e gratuita tem qualidade. Por conta da riqueza de detalhes, segue, na sequência, a resposta completa a esse questionamento de cada um dos quatro professores.

O Professor 1 enfatiza a necessidade de o guia de turismo estar sempre estudando e se manter atualizado:

A gente sempre fala: estudar sempre! O guia ele tem que tá (sic) sempre muito atualizado. Eu até faço a relação brincando que o curso de guia é como se fosse autoescola. A gente habilita, mas quem vai lá fora crescer são eles. Quem vai conhecer as malandragens, no bom sentido, do mercado de trabalho, dos potenciais trabalhos que vai se ter e da relação dos colegas e dos destinos, vai ser lá na rua, vai ser na vida e no mundo do trabalho. Então, eu vejo que o nosso guia, ele tem que sair daqui, e a gente tenta que ele compreenda que ele tem que saber muito e continuar estudando muito, ele tem que se relacionar bem com os parceiros, seja de agência, seja com os próprios guias. Ele tem que ter muita ética no trabalho, porque, principalmente, numa cidade mesmo sendo capital, todo mundo se conhece no trade e não só por isso que eu vou falar. Mas que às vezes você tá (sic), sei lá, em Nova York, você faz uma besteirinha e ninguém te conhece, mas em Florianópolis você faz uma besteirinha e todo mundo te conhece. Então pra (sic) gente erra duas vezes: em fazer a besteirinha e não ter, talvez, a segunda oportunidade. Então, a gente sempre fala isso, não é porque vão saber que você não vai fazer, é porque não deve fazer mesmo e conseqüentemente você vai ganhar o seu espaço. Então, o nosso guia ele tem que ter uma ética boa. A gente briga, mas a gente fala da questão da apresentação pessoal, que é importante, que ninguém precisa ser modelo, mas que tem que ter uma apresentação pessoal sóbria. Compromisso com isso, com o

que isso vai representar, a sua responsabilidade... Então a gente sempre fala dessas questões técnicas e também do conhecimento que ele vai ter que estudar sempre, ele vai ter que estar se aprimorando sempre, se qualificando sempre pra (sic) poder continuar no mercado (Informação verbal, Professor 1, grifos nossos).

O Professor 2 se baseia mais na sua área de História, todavia, ressalta a formação do guia como interdisciplinar, considerando-a como completa e complexa, para além do aspecto profissional, mas também político, cidadão, humanístico:

Eu falo pela minha área, mas a educação do IFSC, a formação, reconhecida qualidade do IFSC e dos institutos federais como um todo no Brasil [...] acho que o Instituto Federal no Brasil tem um papel fundamental, *porque é possível fazer uma educação pública, gratuita e de qualidade.* Então eu digo mais pela minha área que eu domino, ela é uma formação interdisciplinar porque *o guia ele tem a história que eu acho que é a principal, mas ele tem geografia, a geologia, biologia, tem meio ambiente, tem conhecimentos de fauna e flora, a questão da linguagem, da comunicação que é fundamental para toda e qualquer profissão. Trabalho é pensamento, é corpo físico, mas é linguagem, tem essa presença do mundo através da linguagem. Tem a comunicação. Essa preocupação com a responsabilidade socioambiental, sustentabilidade, legislação, a parte logística das visitas técnicas profissionais,* os professores das visitas técnicas que já foram guias, de formação de guia que já atuaram. *Eu acho que é uma formação bem completa, complexa e não é só para a vida prática profissional, é o pessoal, o humano, o cidadão político, nessa tríade: trabalho, humanismo e cidadania. A gente vê nos próprios relatos dos nossos alunos o quão transformador foi na vida deles esse curso, não só profissional,*

mas humanisticamente, pessoal, política e cidadã. Finais de semestre, [...] a gente sempre tem aquele resultado e o retorno bastante positivo. Por mais que tenha momentos difíceis [...], *eu penso que ele sai com outra estatura, profissional, intelectual, política, cidadã* (Informação verbal, Professor 2, grifos nossos).

Ressaltamos, ainda, na fala do Professor 2, que a qualidade da educação do IFSC e dos demais institutos federais tem se mantido, mesmo frente às dificuldades instaladas com o atual Governo federal, como, por exemplo, o contingenciamento de recursos na área da educação que tem nos afetado constante e diretamente.

O Professor 3 acredita que os professores interferem pouco no ser dos estudantes, pois o curso é muito breve para se ter a pretensão de mudar uma pessoa. Porém, reconhece que são dadas as ferramentas para os futuros guias atuarem na profissão e, seguindo a linha de pensamento do Professor 1, entende que o curso é só o início para a busca do conhecimento, que é constante.

Eu acho que o curso não faz nada com o ser porque é tão pouco tempo que a gente fica com o aluno pra (sic) dizer que a gente vai mudar o que a pessoa é. Eu acho que a pessoa já é quando chega aqui. [...] Eu penso que nós como professores, eu não me vejo como professor capaz de transformar um aluno introvertido em extrovertido. Claro, a gente dá algumas ferramentas, mas eu penso que a gente interfere pouco no ser. *Em relação ao conhecimento, talvez, aí eu penso que sim. Eu penso que a gente pode fazer alguma coisa, mas também que não termina aqui, talvez a gente inicie aqui, e eles depois vão por eles mesmos aprendendo novas coisas, buscando conhecimento.* Eu vejo isso porque eu dou uma aula introdutória, mas hoje mesmo eu tenho um encontro com um aluno que quer que eu ensine uma coisa a ele, e eles me procuram

pelo *Facebook* e me perguntam coisas. E a gente vai trocando figurinhas, e a gente vai aprendendo coisas. Outro dia, um aluno me escreveu dizendo que encontrou uma formação geológica no norte da Ilha que eu também não sabia, então as coisas vão, a gente é uma troca, mas acho bom que eles estão procurando, *não terminou aqui, eles vão descobrindo coisas e a gente vai crescendo. Significa também que eles querem uma formação além de aqui.* [...] O guia tem um trabalho muito difícil, por quê? Por que tem a ver com a minha formação, talvez [do Professor 4] também. Nós temos formação de campo, não é uma formação essencialmente de gabinete. Nós fazemos um trabalho de gabinete, mas o trabalho do biólogo é em campo, é vendo a natureza e tentando interpretar o que seja a natureza, é *um trabalho difícil porque no campo você nunca sabe o que vai te aparecer na frente.* Quando eu tô (sic) dando uma aula de geologia de campo eu tenho o meu *script* do que eu quero mostrar pros (sic) alunos, mas sempre me vem um lá que com alguma coisa que eu nunca pensei que fosse ver, ou que eu nem saiba do que se trata, porque eu desconhecia. Então, como o trabalho do guia é um trabalho na rua, um trabalho onde você tá (sic) vendo tudo e todas as pessoas estão ali pra (sic) verem as coisas... *você conseguir fazer essa leitura a todo momento e conseguir ter resposta pra (sic) tudo o que as pessoas te perguntam é muito difícil* (Informação verbal, Professor 3, grifos nossos).

Nos dizeres do Professor 4, destacamos sua ênfase na necessidade de respeitar e reconhecer as diversas epistemologias, de modo a superar a monocultura do saber, reconhecendo que a ciência é mais *um* conhecimento dentre vários que existem e não o *paradigma de conhecimento* e o *único epistemologicamente adequado* e que tem relegado a produção local de saber à instância de *não saber* ou *saber subalterno* (SANTOS; NUNES; MENESES, 2004). É

imprescindível que o guia de turismo valorize todos os conhecimentos e saberes indistintamente, pondo-os em diálogo, pois “o descentrar da produção de conhecimento e o diálogo entre várias interpretações, incluindo processos de confronto, cooperação e diálogo, sugerem um mundo simultaneamente local e global” (MENESES, 2014, p. 106). Vejamos a fala do Professor 4:

Primeiro o que ele tem que conhecer um pouco do espaço. Conhecer não só teoricamente, mas que consiga fazer a leitura daquilo que ele vê e interpreta de alguma forma. Outra questão para ser um bom profissional, que ainda há um embate, é que aqui ele tem uma formação técnica, tem conhecimentos científicos atrelados, não só, porque você trabalha com patrimônio e outras coisas mais, *mas também existe todo um conhecimento de mundo, de saberes, de um contexto social, das pessoas, da população local, que eles têm que tomar muito cuidado para que esses saberes sejam reconhecidos e não seja discriminados*. Eu já tive palestras aqui internas de outros órgãos públicos, até federais, e que eu via que discriminavam certos conhecimentos, tinha um lugar que fazia uma interpretação específica, era até meio esotérica a interpretação. *E eu falei: “olha, isso é só uma visão, ela não é inferior, superior, ela é uma visão”. Então a questão crítica em relação aos diferentes saberes. O guia trabalha com o conhecimento, assim como nós aqui. E temos esse problema sério de discriminar o conhecimento que às vezes não tem a mesma base epistemológica que a nossa. Então especialmente porque tá (sic) interpretando um lugar, ele tá (sic) sendo a cara, de certa forma, das pessoas, o portavo das pessoas daquele lugar, mostrando aquele lugar e ainda às vezes discriminando o saber que elas utilizam praquilo (sic)*. Por que elas têm o saber científico. Então esse eu acho que é o drama às vezes da

formação e de uma formação muito rígida, que há uma discriminação daquilo que não segue aquela linha de pensamento. *Então, o guia tem que ser muito aberto e sempre contextualizar, nunca afirmar as coisas.* E fora a questão da cordialidade, da atenção nesse sentido também e de conhecer, sempre estar pesquisando porque interpretar o espaço é bem complexo. Eu conheço pessoas de nível superior, da área da geografia e tal, da área de biologia, que chegam num espaço e não conseguem fazer a interpretação que o guia faz, na área deles. Porque vivem na teoria, por isso que eu sempre falo que os guias são super-homens e mulheres maravilhas, porque fazem algo que é extremamente complexo e às vezes ainda o sujeito pergunta uma coisa que você não sabe, como contornar isso, como ir atrás disso. Eu acho bem complexo (Informação verbal, Professor 4, grifos nossos).

Nessa perspectiva, como proposta de formação, o guia de turismo, além de contextualizar turistas e visitantes na localidade visitada, tem o importante papel de envolvê-los com as comunidades locais, de maneira que os costumes, a arte, o folclore e as práticas gastronômicas e religiosas locais sejam reconhecidos, respeitados e valorizados. Santos, Nunes e Meneses (2004, n.p.) acentuam que

Os termos “conhecimento local”, “conhecimento indígena”, “conhecimento tradicional” ou mesmo “etnociência” têm surgido com frequência na última década, com o objetivo de chamar a atenção para a *pluralidade de sistemas de produção de saber no mundo e para a sua importância nos processos de desenvolvimento* (grifos dos autores e nossos, respectivamente).

A intenção não é rejeitar a ciência moderna, é reconhecer e falar dos seus limites, pô-la em cultura com os demais saberes e conhecimentos, reconhecendo a pluralidade epistemológica do

mundo. Pensar com base nessa perspectiva nos possibilitará identificar a validade de diferentes conhecimentos e concepções sem desqualificar alguns *a priori*. E, ainda, descolonizar a ciência, no sentido de tornar visíveis campos de saber, sobretudo do Sul, que o privilégio epistemológico científico tendeu a neutralizar, e mesmo ocultar, ao longo dos séculos (SANTOS; NUNES; MENESES, 2004). Afinal, “o Sul global, na sua imensa diversidade, assume-se hoje como um vasto campo de inovação econômica, social, cultural e política, um espaço de diálogo entre os saberes locais e os saberes de natureza universal” (MENESES, 2014, p. 90).

Em todas as falas, foi citada a necessidade de o guia investir continuamente em sua formação, para que esteja sempre atualizado e se mantenha como profissional de destaque no ramo de atividade que trabalha.

Ao serem questionados sobre como avaliam sua prática em relação ao profissional que ajudam a formar, o Professor 4 sugeriu que o melhor seria questionar os próprios estudantes. Entretanto, em suas unidades curriculares, não os aprova caso perceba, baseado nos instrumentos de avaliação que utiliza, que eles não têm os conhecimentos básicos necessários sobre a área ambiental para atuarem como guia. Vejamos:

Eu acho que teria que ver como os alunos avaliam, que isso é importante, mas assim, eu utilizo muitos instrumentos de avaliação. Do aluno, primeiro, só pra (sic) tentar entender. Assim, eu falo: “olha, vocês vão sair daqui, vocês têm que estar saindo conhecendo os aspectos básicos dos biomas” e isso eu tenho certeza que eles fazem, porque eu tava (sic), mais ou menos, computando quase sete avaliações. Mas sempre nós temos avaliação de conhecimento teórico e individual, que se ele não tem, não sai com aquele conhecimento básico, ele não passa. Ele pode repetir, fazer recuperação e nesse sentido ele sai com aquele conhecimento básico (Informação verbal, Professor 4).

O Professor 3 diz não ter essa resposta. Tenta fazer o seu melhor, elogia muito o trabalho de colegas professores e também pensa que o ideal seria perguntar isso aos estudantes. E, em tom de desabafo, expõe que é no curso de guia de turismo que ele tem a possibilidade de ser geógrafo.

Eu não sei, acho que os alunos seriam melhores pra (sic) responder essa pergunta. Eu sei que eu me dedico bastante e procuro fazer o meu melhor, mas não sei se isso dá certo. Agora eu procuro ser metódico, no curso de guia, por exemplo, eu preparei, eu tenho um material didático, um caderno didático onde tem os conteúdos e tem exercícios, eu tenho pra (sic) todas as disciplinas os cadernos, e os alunos acompanham as aulas através disso. Acho que isso é bom, é um norte bom pra (sic) disciplina e faz com que eu aproveite melhor o tempo também que é curto. Eu acho que é isso. *Não sei dizer o que realmente contribuo. [...]* Só um parêntese antes de terminar, *é que é o único curso que eu sou, de fato, geógrafo nesse câmpus. Ali eu estou em casa*, porque nas outras disciplinas de ciências humanas, apesar de eu gostar e ter leitura, eu acho que é muito mais difícil, por tudo, porque ciências humanas exige leitura, exige uma visão de mundo, exige uma maturidade, exige uma experiência e que nem sempre os alunos têm e construir isso em poucas aulas é muito difícil, é um trabalho bastante sofrido. *A geografia não, toda a minha formação é geografia, desde a graduação até o doutorado, então, eu sei aquilo, eu sei aquilo bem. Posso dizer, não sei tudo, mas eu sei bem, eu tô (sic) seguro no que estou fazendo, então ali eu não vou me perder, então eu me sinto bastante satisfeito por isso.* (Informação verbal, Professor 3, grifos nossos).

Mesmo insistindo e perguntando se o professor percebe algum indício da sua contribuição para a formação com base na

fala dos estudantes, o Professor 3 nega. Para ele, o fato de não ser citado pelos discentes nos conselhos de classe talvez seja um indicativo de que deve continuar nesse caminho. Sua decisão de permanecer no caminho que está seguindo como professor de Geografia é efeito do silêncio advindo dos estudantes. Isso porque o silêncio por si só significa, garantindo o movimento de sentidos (ORLANDI, 2007a). Os estudantes “falam” com o silêncio. “Sempre se diz a partir do silêncio” (ORLANDI, 2007a, p. 23).

O Professor 2 avalia, revê e aprimora sua prática com base na autoavaliação e nas avaliações que realiza com os estudantes em suas unidades curriculares. Enfatiza que a competência histórica que os estudantes adquirem é para além da profissão de guia, é para a vida, para a cidadania, como podemos verificar na sua fala:

Eu acho que é uma formação bem completa, complexa e não é só para a vida prática profissional, é o pessoal, o humano, o cidadão político, nessa tríade: trabalho, humanismo e cidadania. A gente vê nos próprios relatos dos nossos alunos o quão transformador foi na vida deles esse curso, não só profissional, mas humanisticamente, pessoal, política e cidadã. [...] a gente sempre tem aquele resultado e o retorno bastante positivo. Por mais que tenha momentos difíceis [...] eu penso que ele sai com outra estatura, profissional, intelectual, política, cidadã. [...] E aí a autoavaliação com base no plano, conteúdos, competências e atitudes e a avaliação da disciplina do professor. Eu acho que esse estudo exploratório e essa autoavaliação que permite que eu vá afinando a prática pedagógica. E muita aula, é uma disciplina que tem muita aula, e eu vejo o resultado nessas autoavaliações, que têm sido positivas nos próprios comentários informais dos alunos e a gente vê esse respeito, essa admiração pela autoridade do professor, que não é só aquela coisa racional, cognitiva, mas também é pessoal, é humana, emocional, é política também. A gente tem esse viés político. Eu sempre digo: eu não

quero que pensem como eu penso, eu quero que pensem, que pensem por si mesmos e que aprendam a pensar historicamente e não pegar só como única fonte de informação a mídia. Que ela é uma porta voz dos interesses que estão aí, do mercado, do capital, mas buscar outras fontes, a história, porque a história escrita pelo historiador, ela narra o que aconteceu e isso pode nos servir como experiência pra (sic) interpretar o presente e orientar o futuro. Eu sou muito realizado com o trabalho e a gente recebe esse carinho, esse reconhecimento dos alunos, esse retorno formal, escolar numa autoavaliação, mas também o informal, numa formatura, numa festa de final de ano e no reencontro nos corredores do IFSC, porque eles continuam fazendo espanhol, tão (sic) fazendo o nacional, faz o regional e volta e faz o FIC, faz o espanhol, faz o francês e também indo nos guaiamentos, acompanhando na rede. Dando sugestões e interagindo com o sucesso deles. Que o sucesso deles que é o nosso sucesso (Informação verbal, Professor 2, grifos nossos).

E o Professor 1 procura ensinar não só baseado no conhecimento teórico, mas sendo o exemplo (pontualidade, postura profissional, ética) para os estudantes e aproximando-os o possível da realidade da profissão:

Então, esse compromisso da teoria com a realidade eu tento trazer bastante pra (sic) eles, pra (sic) não ficar só na minha realidade. *Porque uma das preocupações que eu tenho é que sou eu a professora de Técnica Profissional. Então sou eu que eles vão ter só? Não, não quero! Eu quero que eles me tenham como a base ali, mas que eu mostre pra (sic) eles quem são também os profissionais, como esses profissionais atuam.* Que não seja só eu, mas que seja um elo que eu tenho com os profissionais, com as agências, com a realidade mesmo. E

tanto questão teórica como relação com algumas questões práticas que a gente repara, que a gente vem trazendo. E eu tô (sic) sempre buscando atualizações dos grupos de guias de *Whatsapp*, de *Facebook*, do sindicato, da federação, e trazendo pra (sic) eles as atualizações. Porque muitos assuntos presentes hoje é o sindicato, a tabela de valores, as agências que contratam assim, por que não pagam hora extra, será que tem, que não tem? *Então, isso tudo são discussões que não são teóricas, não são científicas, mas que faz toda diferença pro (sic) profissional conhecer lá fora. O meu maior desafio é com que eles estejam sempre associando a teoria com a prática real*, o que que tá (sic) acontecendo no mercado, isso é bacana, isso não é bacana, e a gente sempre tentar fazer essas ponderações (Informação verbal, Professor 1, grifos nossos).

Ao fazer um balanço das respostas relativas ao último questionamento e dos questionamentos como um todo, concluímos que a prática docente tem cumprido os objetivos propostos no PPC, mesmo que não em sua completude. Finalizamos essa seção citando Freire (1996):

Assim como não [se pode] ser professor sem [se] achar capacitado para ensinar certo e bem os conteúdos de [sua] disciplina não [pode], por outro lado, reduzir [sua] prática docente ao puro ensino daqueles conteúdos. Esse é um momento apenas de [sua] atividade pedagógica. Tão importante quanto ele, o ensino de conteúdos, é o [seu] testemunho ético ao ensiná-los. É a decência com que o [faz]. É a preparação científica revelada sem arrogância, pelo contrário, com humildade. É o respeito jamais negado ao educando, a seu saber de “experiência feito” que [busca] superar *com* ele. Tão importante quanto o ensino de conteúdos é a [sua] coerência na classe. *A coerência entre o que*

[diz], o que [escreve] e o que [faz] (p. 103, grifos do autor e nosso, respectivamente).

Portanto, concluímos que os professores entrevistados atuam em conformidade com o que foi dito por Freire (1996), e podemos identificar isso como efeito da prática em seus discursos. Claro que pelo fato de serem seres humanos, portanto, seres inacabados, podem aprimorar sua prática com base no cotidiano escolar materializado nas aulas, nas reuniões pedagógicas, nas reuniões de área, no planejamento, nas formações continuadas, nas pesquisas, nas atividades de extensão, nas reflexões propostas por esta pesquisa, enfim, no fazer diário do ser professor.

Ao analisar os discursos dos professores, não identificamos, textualmente, menção à educação CTS, entretanto, a análise de discurso nos permitiu identificar sentidos relativos à ciência e à tecnologia como processos sociais, bem como suas relações na formação do guia de turismo, mesmo não estando expressamente ditos, pois a linguagem é incompleta e os sentidos não são só as palavras, significando também pelo silêncio. Esse fato, no entanto, não impede que a educação CTS contribua com a formação dos estudantes de todos os cursos ofertados no Câmpus Florianópolis-Continente. A inclusão dos estudos CTS nos projetos de curso poderá permitir adequações nas formações, de modo a equilibrar as dimensões tecnocientífica e humanista. Só será possível pensar, então, os projetos numa perspectiva transformadora à medida que reconhecermos o modelo de sociedade em que estamos inseridos. Avaliamos pelos discursos dos professores que isso vem sendo feito de maneira tímida. O reconhecimento desse modelo requer tempo, pois os sentidos não estão evidentes e não emanam das palavras, é necessário, pois, “[...] pensar os sentidos dimensionados no tempo e no espaço das práticas [humanas] [...]” (ORLANDI, 2015, p. 14).

Os conhecimentos a ensinar com base nessa perspectiva educacional CTS “[...] passam a incorporar aspectos das realidades sociais e culturais locais, regionais e globais” (LINSINGEN, 2017, p. 12. Isso porque a ciência e a tecnologia permeiam todas as socioculturas por meio de aspectos e produtos advindos da atividade científico-tecnológica. Os grupos sociais sentem seus efeitos em sua vida, porém, sem a clareza e

a criticidade para identificar a associação desses efeitos aos produtos daquela atividade (LINSINGEN, 2017).

Assim, a educação CTS tem o potencial de explicitar aspectos comumente silenciados e ocultados intencionalmente que envolvem a natureza da ciência e da tecnologia e dos produtos e aspectos a elas associados. Por fim, “[...] realçar a natureza política da educação científica e tecnológica é não apenas uma necessidade da educação CTS, mas um desafio para o processo de formação em todos os campos de saber” (LINSINGEN, 2017, p. 14). Entretanto, se os projetos de curso se restringirem a atender às tendências do mercado, serão voltados apenas para o treinamento de pessoas (LINSINGEN, 2006).

10 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa teve como objetivo *compreender o processo de formação dos guias de turismo do Câmpus Florianópolis-Continente, analisando os sentidos dominantes da formação com base nos documentos e prática docente*. Para alcançá-lo, lançamos mão da análise de discurso de origem francesa como referencial teórico-metodológico, pois ela “concebe a linguagem como mediação necessária entre o homem e a realidade natural e social” (ORLANDI, 2015, p. 13), sendo que essa mediação é o discurso. Além disso, “a análise de discurso visa a compreensão de como um objeto simbólico produz sentidos, como ele está investido de significância para e por sujeitos” (ORLANDI, 2015, p. 24).

O objeto desta pesquisa, materializado no projeto pedagógico do curso e nas entrevistas realizadas com os professores das áreas de História, Geografia, Educação Ambiental e Técnica Profissional, nos permitiu analisar o discurso presente nesse *corpus*, de forma a compreender os efeitos causados na formação dos futuros profissionais guias de turismo na categoria Regional Santa Catarina. Utilizamos, também, destes referenciais teóricos: educação Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) que, em articulação com os Estudos Sociais da Ciência e da Tecnologia latino-americanos, considera aspectos e valores sociais e demais contextos associados à produção e usufruto da Ciência e Tecnologia na conjuntura da América Latina; estudos na área do turismo relacionados ao seu potencial educativo pelo ensino formal, para além do caráter meramente economicista atribuído ao turismo; e estudos de colonialidade, que nos permitiram compreender que o domínio territorial e político dos países euro-eua-cêntricos sobre os do Sul se ampliou para uma dominação epistemológica e cultural, muito mais duradoura e intensa que o colonialismo. “O europeu nos constrói como seu ‘outro’ mas, ao mesmo tempo, nos apaga. Somos o ‘outro’, mas o outro ‘excluído’, sem semelhança interna” (ORLANDI, 2008, p. 54-55, grifos da autora).

Apesar da existência de intenções contidas no projeto pedagógico do curso e na atuação docente, em análise de discurso, a intenção do sujeito não importa. Importam os efeitos causados pelo discurso. Percebemos também que os discursos presentes no PPC não representam necessariamente os

discursos dos professores e, em consequência, não se materializam integralmente na prática docente.

Em relação às análises feitas com base no projeto pedagógico do curso, percebemos um silenciamento relativo ao papel que o guia de turismo exerce de educador. Para além de conduzir grupos de pessoas de um lado para outro, o guia de turismo interpreta o espaço, contextualizando-o com base em conhecimentos e saberes de diversas áreas e contextos e representa este lugar, como se fosse seu porta-voz.

Também identificamos no projeto a despersonalização do profissional ao se referir a ele como “serviços”. Isso nada mais é que a reificação das pessoas como consequência do capitalismo, reduzindo-o aos serviços que presta e tirando o que há de humano de sua atividade. O guia de turismo tem papel fundamental para que a experiência vivenciada pelos visitantes e turistas extrapole o mero consumo capitalista e seja algo significativo para suas vidas, do ponto de vista subjetivo, por causa do trabalho realizado pelo profissional.

Outro silenciamento no PPC é de não tratar o guia de turismo como trabalhador, sujeito pertencente à classe trabalhadora. Entretanto, isso não se materializa na prática docente, pois o efeito na formação tem sido o oposto: os guias têm se organizado enquanto categoria, quando conscientes da sua condição de trabalhadores em busca de manter e ampliar seus direitos.

Entendemos que o discurso do turismo é atravessado por outros discursos – interdiscursos: dos representantes do governo, dos grandes empresários, das instituições privadas, das comunidades. No caso do projeto do curso, o discurso das comunidades não está presente. Há mais referências de instituições brasileiras e também públicas do que internacionais, todavia, percebemos que a forma e o conteúdo do discurso relativo aos dados estatísticos do eixo econômico, aliadas e pautadas a referências internacionais, têm maior ênfase para justificar a oferta do curso e dar mais credibilidade ao texto do que as brasileiras.

O efeito desse discurso embasado em números positivos do turismo é a aceitação de uma ocupação dita “racional e sustentável” do meio ambiente que vai promover o desenvolvimento econômico do lugar e para as pessoas, mas silencia o fato de que essa “ocupação ‘racional’ [...] [é]

administrada por quem tem mais força [...]” (ORLANDI, 2008, p. 68, grifo da autora) e poder.

Em relação à prática docente, concluímos que os objetivos propostos no projeto pedagógico do curso têm sido cumpridos, mesmo que não em sua totalidade. Os professores têm articulado conhecimentos teóricos aos práticos, não partindo apenas dos seus saberes, dos saberes sistematizados cientificamente, mas também dos saberes dos estudantes, dos profissionais que já trabalham como guias de turismo, pondo-os em diálogo, respeitando, portanto, saberes e conhecimentos prévios dos estudantes. Reconhecem-se como seres inacabados, em constante aprendizado, inclusive na relação professor-estudantes, da mesma forma que ensinam isso aos discentes, para que estes, quando profissionais, busquem sempre estudar, pesquisar, manter-se atualizados.

A reflexão crítica sobre a docência permite também aos professores rever constantemente sua prática, reconhecendo que não dominam todo o conhecimento relativo à sua área e, por fim, são conscientes de que não ensinam apenas conteúdos curriculares, treinando estudantes para serem futuros profissionais. Sobretudo, ensinam com seu exemplo e promovem uma educação também para o exercício da cidadania.

Em seus discursos, não identificamos, textualmente, menção à educação CTS, entretanto, a análise de discurso nos permitiu identificar sentidos relativos à ciência e à tecnologia como processos sociais, bem como suas relações na formação do guia de turismo mesmo não estando expressamente ditos, pois a linguagem é incompleta e os sentidos não são só as palavras, significando também pelo silêncio. Esse fato, no entanto, não impede que a educação CTS contribua com a formação dos estudantes de todos os cursos ofertados no Câmpus Florianópolis-Continente. A inclusão dos estudos CTS nos projetos de curso poderá permitir adequações nas formações, com vistas a equilibrar as dimensões tecnocientífica e humanista. Seu intuito é valorizar não só aquele conhecimento, já que a fronteira entre o conhecimento técnico e o não técnico é móvel, mas valorizar todas as formas de conhecimento. É, por fim, considerar a diversidade epistemológica presente no mundo, considerando o caráter situado e parcial de todo conhecimento (SANTOS; NUNES; MENESES, 2004).

O principal desafio desta pesquisa foi articular e por em diálogo diversas áreas de conhecimento, partindo em princípio da minha formação inicial – a Pedagogia – à área do Programa de Pós-Graduação, a Educação Científica e Tecnológica, que concentra o ensino de ciências em geral em sua relação direta com a educação. Além disso, propus também a articulação com a educação profissional, que é a área da minha atuação profissional, o IFSC, e a área de turismo, com o objetivo de compreender a formação dos guias de turismo do Câmpus Florianópolis-Continente a partir de uma perspectiva CTS e fundamentada na análise de discurso de origem francesa.

Foi um desafio marcado pelo entendimento de que “[...] a pluralidade de sistemas de produção de saber no mundo [...]” (SANTOS; NUNES; MENESES, 2004, n.p.) é fundamental para a necessária “[...] reflexão mais profunda sobre a diferença entre ciência como um conhecimento monopolístico e ciência como parte de uma ecologia de saberes.” (SANTOS, 2010, p. 52).

Esta pesquisa demonstrou que o guia de turismo é uma profissão de suma importância, já que ela representa, por vezes, o próprio turismo (CHIMENTI; TAVARES, 2007). Pensar e propor uma formação pautada em valores para além do caráter econômico tem sido desafiador, considerando o contexto atual em que o neoliberalismo tem avançado significativamente nas políticas brasileiras, sobretudo na educação. Projetos como a Escola Sem Partido, a Reforma no Ensino Médio e mudanças outras na LDB têm proposto uma educação voltada para a priorização das relações de mercado e fortalecimento da economia em detrimento de uma formação mais humanizada.

No entanto, este curso tem contribuído para a formação de profissionais conscientes de sua condição de trabalhadoras e trabalhadores que precisam lutar por seus direitos e melhores condições de trabalho, através, inclusive, da inserção em movimentos sindicais; da necessidade da constante atualização para atuar como guias, de maneira a qualificar sua atuação e se manter no mundo do trabalho.

Por fim, esta pesquisa propõe valorizar a ecologia de saberes por compreender este como um caminho teórico importante na valorização de outros modos de produzir e relacionar conhecimentos e saberes. Além disso, a ecologia de saberes permite uma compreensão mais horizontal acerca dos conhecimentos colocados em jogo socialmente: científicos,

tecnológicos, culturais, ancestrais, entre outros. Como apontam Santos, Nunes e Meneses (2004, n. p.), essa ecologia

consiste em garantir 'igualdade de oportunidades' aos diferentes conhecimentos em disputas epistemológicas cada vez mais amplas com o objetivo de maximizar o contributo de cada um deles na construção de uma sociedade mais democrática e justa e também mais equilibrada na sua relação com a natureza. (Grifo dos autores).

Do mesmo modo, indicamos como necessário não perder de vista uma formação humanística aliada ao aprendizado da profissão a partir de um projeto pedagógico que considere a fronteira móvel entre o conhecimento técnico e o não-técnico, a participação cidadã no campo da ciência e da tecnologia (SANTOS; NUNES; MENESES, 2004) com objetivo final de emancipação social.

Ao partir do pressuposto da análise de discurso de que os sentidos são múltiplos, esta pesquisa pode instigar novos estudos e investigações sobre a profissão guia de turismo, visto que “cada material de análise exige que [o pesquisador], de acordo com a questão que formula, mobilize conceitos que outro [pesquisador] não mobilizaria, face a suas (outras) questões” (ORLANDI, 2015, p. 25).

Nosso intuito inicial era entrevistar os estudantes do curso de guia de turismo. Todavia, por uma questão de limitação de tempo, optamos por entrevistar apenas professores. Numa posterior continuidade desta pesquisa, há possibilidade de entrevistar estudantes não só do Guia Regional, mas também do Nacional/América do Sul, profissionais egressos do Câmpus CTE e do Câmpus Garopaba – que oferece formação em Guia de Turismo Regional Santa Catarina e teve o projeto pedagógico do curso harmonizado com o do Câmpus Florianópolis-Continente, respeitadas as especificidades de cada contexto. Como sugestão para futuras investigações, propomos, por exemplo, triangulação de dados, contendo análise documental, entrevistas e observação, para maior aprofundamento nas questões pesquisadas.

Também sugerimos que haja novas pesquisas na área de guia de turismo no Câmpus Florianópolis-Continente, visto que a última pesquisa foi realizada em 2010 por Leite, cujo estudo serviu de base para organização do PPC e implementação do curso. Além disso, alguns dos professores entrevistados afirmaram não saber como está a inserção dos guias no mundo do trabalho na região, sendo mais um argumento que justifica a necessidade de novas pesquisas a respeito da profissionalização dos guias de turismo, da real demanda da região e do estado e das condições de trabalho a que estão submetidos.

Como sugestão de um dos professores entrevistados, fica também a proposta futura de investigar o que pensam os turistas, e como avaliam o trabalho desenvolvido pelos guias de turismo formados pelo IFSC.

Por fim, finalizo este trabalho com a afirmação de Santos, Nunes e Meneses (2004, n.p.) de que

[...] de facto, por muito “objetiva” que se pretenda que seja qualquer investigação, esta nunca é neutra, pois a formulação das hipóteses, a selecção das abordagens, as linguagens e imagens utilizadas para a realização e interpretação dos resultados da investigação são inseparáveis das influências culturais que os [pesquisadores] incorporam e que as instituições e políticas científicas contribuem para reproduzir ou transformar.

E que, “a cada vez que releio meu texto, vejo outros sentidos que já estão, ou poderiam estar, aí mais desenvolvidos ou trazidos à tona com mais convicção”, portanto, “a incompletude é a condição da linguagem: nem os sujeitos nem os sentidos, logo, nem o discurso, já estão prontos e acabados” (ORLANDI, 2015, p. 35).

REFERÊNCIAS

- ALBUQUERQUE, J. C. de. **Educação Profissional e Tecnológica de Turismo no Brasil: análise através da percepção de docentes da Rede Federal de Educação**. 2015. 103 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Pós-graduação em Turismo, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Natal, 2015. Disponível em: <<https://repositorio.ufrn.br/jspui/handle/123456789/20625>>. Acesso em: 14 fev. 2018.
- ALMEIDA, A. V. de. **Da Escola de Aprendizizes Artífices ao Instituto Federal de Santa Catarina**. Reed. rev. e atual. Florianópolis: Publicações do IFSC, 2010.
- ANTUNES, R. Trabalho e precarização numa ordem neoliberal. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). **A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho**. São Paulo: Cortez, 2001. p. 35-48.
- _____. ALVES, G. As mutações no mundo do trabalho na era da mundialização do capital. **Educ. Soc.**, Campinas, v. 25, n. 87, p. 335-351, maio/ago. 2004.
- ARAÚJO, G. P. de; GELBCKE, D. L. Turismo comunitário: uma perspectiva ética e educativa de desenvolvimento. **Turismo: Visão e Ação**, Balneário Camboriú, v. 10, n. 3, p. 357-378, 2008. Quadrimestral. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rtva/article/view/770>>. Acesso em: 11 ago. 2017.
- AVELLANEDA, M. F.; LINSINGEN, I. von. Una mirada a la educación científica desde los estudios sociales de la ciencia y la tecnología latinoamericanos: abriendo nuevas ventanas para la educación. **Alexandria, Revista de Educação em Ciência e Tecnologia**, v. 4, n. 2, p. 225-246, nov. 2011. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/alexandria/article/view/37689/28860>>. Acesso em: 29 jul. 2017.
- BAIGORROTEGUI, G. Prácticas tecnológicas movilizadas localmente en contextos globales. **Revista Tecnologia e**

Sociedade, v. 5, n. 9, p. 1-22, 13 dez. 2009. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.3895/rts.v5n9.2536>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

BAZZO, W. A. **Ciência, tecnologia e sociedade**: e o contexto da educação tecnológica. 4. ed. rev. Florianópolis: Editora da UFSC, 2014. 296 p.

_____; PEREIRA, L. T. do V.; LINSINGEN, I. von. **Educação tecnológica**: enfoques para o ensino de engenharia. 3. ed. rev. Florianópolis: Editora da UFSC, 2016. 219 p.

_____; LINSINGEN, I. von; PEREIRA, L. T. do V. (Ed.). **Introdução aos estudos CTS (Ciência, Tecnologia e Sociedade)**. Madrid: OEI, 2003. Disponível em: <http://www.oei.es/salactsi/Livro_CTS_OEI.pdf>. Acesso em: 13 jul. 2015.

BONFIM, M. V. de S. Por uma pedagogia diferenciada: uma reflexão acerca do turismo pedagógico como prática educativa. **Turismo: Visão e Ação**, Balneário Camboriú, v. 12, n. 1, p. 114-129, 2010. Quadrimestral. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rtva/article/view/1127>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

BONI, V.; QUARESMA, S. J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-graduandos em Sociologia Política da UFSC**, Florianópolis, v. 2, n. 1(3), p. 68-80, jan./jul. 2005. Disponível em: <<https://periodicos.ufsc.br/index.php/emtese/article/viewFile/18027/16976>>. Acesso em: 2 jan. 2018.

BRANDÃO, H. H. N. Análise do discurso: um itinerário histórico. In: PEREIRA, H. B. C.; ATIK, M. L. G. (Org.). **Língua, literatura e cultura em diálogo**. São Paulo: Mackenzie, 2003.

BRASIL. Decreto n. 7.566, de 23 de setembro de 1909. Créa nas capitaes dos Estados da Escolas de Aprendizizes Artífices, para o ensino profissional primario e gratuito. Rio de Janeiro, 23 set. 1909. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf3/decreto_7566_1909.pdf>. Acesso em: 1 nov. 2016.

BRASIL. Decreto n. 7.234, de 19 de julho de 2010. Dispõe sobre o Programa Nacional de Assistência Estudantil. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 19 jul. 2010a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7234.htm>. Acesso em: 16 jan. 2018.

_____. Decreto n. 946, de 1º de outubro de 1993. Regulamenta a Lei nº 8.623, de 28 de janeiro de 1993, que dispõe sobre a profissão de Guia de Turismo e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 1 out. 1993a. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/antigos/d0946.htm>. Acesso em: 11 abr. 2017.

_____. Lei n. 8.623, de 28 de janeiro de 1993. Dispõe sobre a profissão de Guia de Turismo e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 28 jan. 1993b. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8623.htm>. Acesso em: 11 abr. 2017.

_____. Lei n. 11.892, de 29 de dezembro de 2008. Institui a Rede Federal de Educação Profissional, Científica e Tecnológica, cria os Institutos Federais de Educação, Ciência e Tecnologia, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 29 dez. 2008. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2008/lei/l11892.htm>. Acesso em: 14 fev. 2018.

_____. Ministério da Educação. **Catálogo Nacional dos Cursos Técnicos**. 3. ed. Brasília, maio 2016. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=41271-cnct-3-edicao-pdf&category_slug=maio-2016-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 20 jun. 2016.

_____. Ministério do Turismo. Portaria n. 27, de 30 de janeiro de 2014. Estabelece requisitos e critérios para o exercício da atividade de Guia de Turismo e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 30 jan. 2014. Disponível em: <<http://www.turismo.gov.br/legislacao/?p=117>>. Acesso em: 11 abr. 2017.

BRASIL. Rede de Tecnologia Social completa 5 anos com investimentos de mais de R\$ 300 milhões. **Portal Brasil**, 25 maio 2010b. Disponível em: <<http://www.brasil.gov.br/governo/2010/05/rede-de-tecnologia-social-completa-5-anos-com-investimentos-de-mais-de-r-300-milhoes>>. Acesso em: 19 dez. 2017.

BROGNOLI, A. F. et al. A origem do Câmpus Florianópolis-Continente. In: ROCHA, F. G. (Org.). **Câmpus Florianópolis-Continente**: educação profissional em turismo com responsabilidade socioambiental. Florianópolis: Publicações do IFSC, 2013.

BURSZTYN, I.; BARTHOLO, R.; DELAMARO, M. Turismo para quem?: sobre caminhos de desenvolvimento e alternativas para o turismo no Brasil. In: BARTHOLO, R.; SANSOLO, D. G.; BURSZTYN, I. (Org.). **Turismo de base comunitária**: diversidade de olhares e experiências brasileiras. Rio de Janeiro: Letra e Imagem, 2009. p. 76-91.

CARVALHO, P. J. de O. Formação do guia de turismo: do ensino médio à universidade. In: TRIGO, L. G. G. et al. (Ed.). **Análises regionais e globais do turismo brasileiro**. São Paulo: Roca, 2005. cap. 15. p. 245-256.

CASTRO-GÓMEZ, S.; GROSFUGUEL, R. (Org.). **El giro decolonial**: reflexiones para una diversidad epistémica más allá del capitalismo global. Bogotá: Siglo del Hombre Editores; Universidad Central; Instituto de Estudios Sociales Contemporáneos; Pontificia Universidad Javeriana; Instituto Pensar, 2007.

CHÁVARRO, L. A. El debate sobre el determinismo tecnológico: de impacto a influencia mutua. **S&T – Sistemas e telemática da Universidade ICESI**, p.121-143, 2004. Disponível em: <<http://openpdf.com>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

CHIMENTI, S.; TAVARES, A. de M. **Guia de turismo**: o profissional e a profissão. São Paulo: Editora Senac, 2007.

COELHO, M. H. P.; SAKOWSKI, P. A. M. **Perfil da mão de obra do turismo no Brasil nas atividades características do turismo e em ocupações**. Brasília: Rio de Janeiro: Ipea, 2014. 66 p. (Texto para discussão 1938). Disponível em: <<http://www.ipea.gov.br>>. Acesso em: 16 ago. 2017.

CORIOLO, L. N. M. T. Epistemologia da análise do discurso no turismo. **Caderno Virtual do Turismo**, Rio de Janeiro, v. 5, n. 2, p. 50-56, 2005. Disponível em: <<http://www.ivt.coppe.ufrj.br/caderno/index.php/caderno/article/view/85>>. Acesso em: 4 abr. 2017.

CORRÊA, R. F.; GEREMIAS, B. M. Determinismo tecnológico: elementos para debates em perspectiva educacional. **Revista Tecnologia e Sociedade**, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), v. 9, n. 18, p. 1-10, 13 dez. 2013. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.3895/rts.v9n18.2633>>. Acesso em: 17 jan. 2017.

COSME, A. Ser professor numa escola e num tempo de incertezas. In: ENS, R. T.; BEHRENS, M. A. (Org.). **Ser professor: formação e os desafios na docência**. Curitiba: Champagnat, 2011. p. 27-54. (Coleção Formação do professor 3).

CRUZ, R. de C. A. da. Turismo, produção do espaço e desenvolvimento desigual: para pensar a realidade brasileira. In: BARTHOLO, R.; SANZOLO, D. G.; BURSZTYN, I. (Org.). **Turismo de base comunitária: diversidade de olhares e experiências brasileiras**. Rio de Janeiro: Letra e Imagem, 2009. p. 92-107.

DAGNINO, R. A tecnologia social e seus desafios. In: LASSANCE JUNIOR, A. et al. **Tecnologia social: uma estratégia para o desenvolvimento**. Rio de Janeiro: Fundação Banco do Brasil, 2004.

DAGNINO, R. “Ciência e tecnologia para a cidadania” ou adequação sócio-técnica com o povo? **Revista Tecnologia e Sociedade**, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), v. 5, n. 8, p. 1-23, 13 jun. 2009a. Disponível em:

<<http://dx.doi.org/10.3895/rts.v5n8.2529>>. Acesso em: 15 fev. 2017.

_____. Tecnologia social: base conceitual. **Ciência & Tecnologia Social**: a construção crítica da tecnologia pelos atores sociais, Planaltina, DF, v. 1 – O regime cognitivo-disciplinar diante das conexões entre tecnologia social & sustentabilidade, n. 1, p. 1-12, jul. 2011. Disponível em: <<http://periodicos.unb.br/index.php/cts/article/view/3840/4328>>. Acesso em: 20 dez. 2017.

_____. **Tecnologia social**: ferramenta para construir outra sociedade. Campinas: IG/Unicamp, 2009b.

DALLA ZEN, A. M.; SILVA, C. F. da; MINUZZO, D. K. Turismo comunitário como mediador cultural: a experiência da Lomba do Pinheiro, Porto Alegre, RS. **Em Questão**, Porto Alegre, v. 17, n. 1, p. 33-48, 2011. Quadrimestral. Disponível em: <<http://seer.ufrgs.br/index.php/EmQuestao/article/view/19314>>. Acesso em: 9 jul. 2017.

FARIA TASSO, J. P.; NASCIMENTO, E. P. do; ARAÚJO COSTA, H. Factores de inserción socioeconómica en destinos turísticos emergentes: La búsqueda de inclusión en Barreirinhas (MA) – Brasil. **Estudios y Perspectivas en Turismo**, Buenos Aires, Argentina, v. 21, n. 5, p. 1.075-1.093, set. 2012. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=180724156001>>. Acesso em: 9 jul. 2017.

FINO, P. M.; SILVA, N. C. da. O estudo do turismo social: teoria e prática no ensino superior. **Tourism & Management Studies**, Faro: Universidade do Algarve, v. 4, 2012. 11 p. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/pdf/3887/388743877020.pdf>>. Acesso em: 10 ago. 2017.

FLEURI, R. M. **Educar para quê?** Contra o autoritarismo da relação pedagógica na escola. 9. ed. São Paulo: Cortez, 2001.

FONSÊCA, A. J. F. de. Análise de discurso: do objeto, do objetivo e do método. Breves considerações para principiantes. **Revista de Estudos de Literatura, Cultura e Alteridade**,

Igarapé, Porto Velho, v. 3, n. 2, p. 372-389, 2014. Semestral. Disponível em: <<http://www.periodicos.unir.br/index.php/igarape/article/view/1020>>. Acesso em: 12 set. 2016.

FONSECA FILHO, A. da S. Educação e turismo: Reflexões para elaboração de uma Educação Turística. **Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo**, ANPTUR – Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Turismo, v. 1, n. 1, p. 5-33, 1 set. 2007. Disponível em: <<https://www.rbtur.org.br/rbtur/article/view/77>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. 148 p. (Coleção Leitura).

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987. 184 p.

FREITAS, L. C. de. Neotecnicismo e formação do educador. In: ALVES, N. (Org.). **Formação de professores**: pensar e fazer. 11. ed. Florianópolis: Cortez, 2011. p. 95-108. (Coleção Questões da nossa época, v. 30).

FRIGOTTO, G. Trabalho, conhecimento, consciência e a educação do trabalhador: impasses teóricos e práticos. In: GOMES, C. M. (et al.). **Trabalho e conhecimento**: dilemas na educação do trabalhador. 2. ed. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1989.

GOMES, M. S. et al. Turismo cultural, educação patrimonial e cidadania: uma experiência entre universidade, escola e museu em Sergipe. **Rosa dos Ventos**, Caxias do Sul, v. 7, n. 3, p. 459-470, 2015. Quadrimestral. Disponível em: <<http://www.uces.br/etc/revistas/index.php/rosadosventos/article/view/3425>>. Acesso em: 7 jul. 2017.

GOUVEIA, F. P. de S. A expansão dos institutos federais de educação, ciência e tecnologia no território brasileiro: entre o local e o nacional. **Espaço e Economia: Revista Brasileira de Geografia Econômica**, São Gonçalo, RJ, n. 9, p. 1-17, 2016.

Disponível em: <<http://journals.openedition.org/espacoeconomia/2434#text>>. Acesso em: 18 dez. 2017.

GUEDES, T. **As propostas de formação dos trabalhadores no Ensino Técnico Subsequente**: projetos pedagógicos dos cursos do IFSC, Câmpus Florianópolis, em análise. 2016. 170 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2016.

HINTZE, H. C. **Guia de turismo**: formação e perfil profissional. São Paulo: Roca, 2007.

_____. **Espetáculos e invisibilidades do discurso legitimador do turismo**. 2013. Tese (Doutorado em Ecologia Aplicada) – Ecologia de Agroecossistemas, Universidade de São Paulo, Piracicaba, 2013. Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/91/91131/tde-04102013-164505/publico/Helio_Cesar_Hintze_versao_revisada.pdf>. Acesso em: 14 fev. 2018.

IFSC. Instituto Federal de Santa Catarina. Câmpus Florianópolis-Continente. **Manual do estudante**. Florianópolis, 2017a. Disponível em: <<http://continente.ifsc.edu.br/images/stories/manual-do-aluno-CTE-2017-09-04.pdf>>. Acesso em: 5 set. 2017.

_____. Câmpus Florianópolis-Continente. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico Subsequente em Guia de Turismo Regional Santa Catarina**. Eixo Tecnológico: Turismo, Hospitalidade e Lazer. Florianópolis, nov. 2014a. Disponível em: <<http://continente.ifsc.edu.br/images/stories/ensino/Notcias/ppc%20tec%20guia%20regional%20sc%20-%20res.%2067-2014-cepe.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2016.

IFSC. Câmpus Florianópolis-Continente. **Projeto Pedagógico do Curso Técnico Subsequente em Guia de Turismo Regional Santa Catarina**. Eixo Tecnológico: Turismo, Hospitalidade e Lazer. Florianópolis, jul. 2016. Disponível em: <http://continente.ifsc.edu.br/images/ensino/PPCs/PPCs_Vigentes/PPCs_T%C3%89CNICOS/_CTE_TEc_Guia_Regional.pdf>. Acesso em: 17 abr. 2017.

_____. Capítulo 2: Projeto Político Institucional. In: IFSC. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Florianópolis, 2017b. p. 2.01-2.49. Disponível em: <http://pdi.ifsc.edu.br/files/2017/03/Capitulo_2.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2017.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Florianópolis, 2009. CD-ROM.

_____. **Plano de Desenvolvimento Institucional**. Florianópolis, 2017c. Disponível em: <http://pdi.ifsc.edu.br/files/2017/04/Plano-de-Desenvolvimento-Institucional-PDI-2015-2019_REVISADO.compressed.pdf>. Acesso em: 23 jun. 2017.

_____. **Regulamento Didático Pedagógico**. Florianópolis, 2014b. Disponível em: <<http://cs.ifsc.edu.br/portal/files/resolucao41comRDPeGLOSSARIO.pdf>>. Acesso em: 23 jun. 2017.

_____. **Relatório de Gestão do Exercício de 2013**. Florianópolis, 2014c. 236 p. Disponível em: <https://intranet.ifsc.edu.br/images/file/Publicacoes/2013/RG_2013-IFSC_31_03_14_V2.pdf>. Acesso em: 18 out. 2017.

_____. **Resolução CONSUP n. 42**, de 19 de dezembro de 2017. Aprova, ad referendum, critérios e procedimentos para a realização da análise que gera o Índice de Vulnerabilidade Social. Florianópolis, 2017d. Disponível em: <http://www.ifsc.edu.br/arquivos/assistenciaestudantil/IVS_PAEV_S_2018/consup_resolucao42_2017_aprova_criterios_IVS.pdf>. Acesso em: 16 jan. 2018.

IRVING, M. de A. Reinventando a reflexão sobre turismo de base comunitária: inovar é possível? In: BARTHOLO, R.; SANSOLO, D. G.; BURSZTYN, I. (Org.). **Turismo de base comunitária: diversidade de olhares e experiências brasileiras**. Rio de Janeiro: Letra e Imagem, 2009. p. 108-121.

KUENZER, A. Z. Competência como práxis: os dilemas da relação entre teoria e prática na educação dos trabalhadores. **Boletim Técnico do SENAC**, Rio de Janeiro, v. 29, n. 1, jan./abr.

2003. Disponível em: <<http://www.bts.senac.br/index.php/bts/article/view/501/425>>. Acesso em: 14 fev. 2018.

LANZARINI, R.; BARRETTO, M. Políticas públicas no Brasil para um turismo responsável. **Turismo – Visão e Ação**, Balneário Camboriú: Editora Univali, v. 16, n. 1, p. 185-215, 30 jun. 2014. Quadrimestral. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rtva/article/view/5945>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

LEITE, F. C. de L. Estudo do perfil dos guias de turismo de Santa Catarina. **Caderno de Publicações Acadêmicas**, Florianópolis, v. 1, n. 1, p. 41-51, 2012. Disponível em: <<http://periodicos.ifsc.edu.br/index.php/publicacoes/article/view/951/632>>. Acesso em: 4 jul. 2017.

_____; SOARES, M. H. A. Complementarity of the professional practice between tourist and environmental and cultural guides in Florianópolis: a case study. **Boletim do Observatório Ambiental Alberto Ribeiro Lamago**, v. 7, n. 2, p. 73-88, 2013. GN1 Genesis Network. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.5935/2177-4560.20130015>>. Acesso em: 15 ago. 2017.

LIMA, R. M. M. de; COSTA, J. B. A. da. Os caminhos do desenvolvimento no turismo: o deslocamento da abordagem centralizada na renda para a abordagem com foco nas pessoas. **Turismo e Sociedade**, Curitiba: Universidade Federal do Paraná, v. 7, n. 2, p. 201-227, 30 abr. 2014. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/turismo/article/view/33607>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

LINS, H. N. Interações, aprendizagem e desenvolvimento: ensaio sobre o turismo em Florianópolis. **Turismo – Visão e Ação**, Balneário Camboriú, v. 9, n. 1, p. 107-120, 2007. Quadrimestral. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rtva/article/view/225>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

LINSINGEN, I. von. CTS na educação tecnológica: tensões e desafios. In: CONGRESO IBEROAMERICANO DE CIENCIA, TECNOLOGÍA, SOCIEDAD Y INNOVACIÓN CTS+I, 1., 2006, México. México D.F.: Memórias del Congreso Ibero CTS+I, 2006. v. 1. p. 1-14.

_____. Perspectiva educacional CTS: aspectos de um campo em consolidação na América Latina. **Ciência & Ensino**, Piracicaba, SP, v. 1, n. esp., p. 1-19, nov. 2007.

_____. Questões sociocientíficas e sociotécnicas na educação CTS crítica: uma necessidade para o ensino de ciências e tecnologias. **Boletim da AIA-CTS**, Aveiro, Portugal, n. 5, p. 12-14, mar. 2017. Disponível em: <http://aia-cts.web.ua.pt/wp-content/uploads/2017/03/AIA-CTS_Boletim05.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2017.

MANHÃES, B.; LOCATELLI, A. Questão de educação: como o turismo ensina?. **Observatório de Inovação do Turismo – Revista Acadêmica**, Rio de Janeiro, v. 6, n. 1, p. 1-23, mar. 2011. Disponível em: <<http://bibliotecadigital.fgv.br/ojs/index.php/oit/article/view/5788>>. Acesso em: 3 jul. 2017.

MARTINS, L. A. **PPCs e Ciências Humanas** [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <nucleopedagogico.continente@listas.ifsc.edu.br> em 16 maio 2016.

_____; BAROLLI, E. Trajetórias de constituição da docência na educação profissional. In: SCHNEIDER, M. C. K.; AGUILAR, L. E. (Org.). **Trajetórias de educação profissional e tecnológica**. Florianópolis: Editora do IFSC, 2013. p. 91-120. Disponível em: <http://www.ifsc.edu.br/images/pesquisa/livros_do_ifsc/miolos/MINTER_volume1.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2017.

MASSARANI, L. Ciência, tecnologia, parlamento e os diálogos com os cidadãos. **História, Ciências, Saúde – Manguinhos**, v. 12, n. 2, p. 469-72, maio/ago. 2005. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/hcsm/v12n2/11.pdf>>. Acesso em: 10 maio 2016.

MENDONÇA, R.; NEIMAN, Z. **À sombra das árvores: transdisciplinaridade e educação ambiental em atividades extraclasse**. São Paulo: Chronos, 2003. 127 p. (Coleção Tempo de aprender).

MENESES, M. P. Diálogos de saberes, debates de poderes: possibilidades metodológicas para ampliar diálogos no Sul global. **Em Aberto**, Brasília, v. 27, n. 91, p. 90-110, jan./jun. 2014.

MÉSZÁROS, I. **A educação para além do capital**. Tradução de Education Beyond Capital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2008. 126 p. (Mundo do Trabalho).

MORAES, G. H. **Educação tecnológica, formação humanista: uma experiência CTS no CEFET-SC**. 2008. 239 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica, CCB, CED, CFM. Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2008. Disponível em: <<http://www.tede.ufsc.br/teses/PECT0065-D.pdf>>. Acesso em: 6 jun. 2017.

_____. **Identidade de escola técnica vs. vontade de universidade: a formação da identidade dos institutos federais**. 2016. 356 f., il. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade de Brasília, Brasília, 2016. Disponível em: <<http://repositorio.unb.br/handle/10482/21409>>. Acesso em: 18 jul. 2017.

NASCIMENTO, F. do; FERNANDES, H. L.; MENDONÇA, V. M. de. O ensino de Ciências no Brasil: história, formação de professores e desafios atuais. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, n. 39, p. 225-249, set. 2010.

NITSCHKE, L. B. Por um turismo para as comunidades locais. **Turismo e Sociedade**, Curitiba: Universidade Federal do Paraná, v. 6, n. 3, p. 713-717, 25 ago. 2013. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/turismo/article/view/33147>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

NOVAES, H. T.; DIAS, R. Contribuições ao marco analítico-conceitual da tecnologia social. In: DAGNINO, R. **Tecnologia social: ferramenta para construir outra sociedade**. Campinas: IG/Unicamp, 2009. p. 17-54.

OLIVEIRA, E. C. de. Prefácio. In: FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. p. 9-12. (Coleção Leitura).

OLIVEIRA, S. A. Z. de P.; ALMEIDA, M. de L. P. de. Educação para o mercado x educação para o mundo do trabalho: impasses e contradições. **REP – Revista Espaço Pedagógico**, Passo Fundo, v. 16, n. 2, p. 155-167, jul./dez. 2009.

ORLANDI, E. P. **Análise de discurso: princípios e procedimentos**. 12. ed. Campinas: Pontes Editores, 2015.

_____. **As formas de silêncio: no movimento dos sentidos**. 6. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2007a.

_____. Colonização, globalização, tradução e autoria científica. In: GUIMARÃES, E. (Org.). **Produção e circulação do conhecimento**. Política, ciência, divulgação. Campinas: Pontes Editores, 2003. v. 2. p. 13-19.

_____. **Interpretação: autoria, leitura e efeitos do trabalho simbólico**. 5. ed. Campinas: Pontes Editores, 2007b.

ORLANDI, E. P. **Terra à vista – discurso do confronto: velho e novo mundo**. 2. ed. Campinas: Editora da Unicamp, 2008.

PELLEGRINI FILHO, A. Conferências de consenso: a experiência chilena. **História, Ciências, Saúde-Manguinhos**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 2, p. 489-493, maio/ago. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-59702005000200015>. Acesso em: 14 fev. 2018.

QUIJANO, A. Colonialidade do poder e classificação social. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

RAMOS, M. B. **Discursos sobre ciência e tecnologia no Jornal Nacional**. 2006. 144 f. Dissertação (Mestrado) – Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e

Tecnológica, CCB, CED, CFM, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis, 2006.

_____; LINSINGEN, I. von; CASSIANI, S. Ciência e tecnologia no Jornal Nacional – um exercício de análise discursiva para se pensar o trabalho da linguagem televisiva em aulas de ciências. **Memórias do VII Esocite** – Jornadas Latinoamericanas de Estudios Sociales de la Ciencia y la Tecnología. Rio de Janeiro, 2008.

RIBEIRO, I.; AGUSTINI, J.; JOHANN, M. D. O trabalho integrado da psicologia escolar no núcleo pedagógico do IFSC *Campus* Florianópolis-Continente. In: NEGREIROS, F.; SOUZA, M. P. R. de (Org.). **Práticas em psicologia escolar: do ensino técnico ao superior**. Teresina: EDUFPI, 2017. cap. 3. v. 7. p. 58-78. No prelo.

RIBEIRO, M.; SOUTO, C. B.; SANTOS, E. de O. A valorização da memória e do patrimônio cultural como atrativos turísticos em propriedades rurais do Rio Grande do Sul. **Rosa dos Ventos**, Caxias do Sul, v. 4, n. 2, p. 263-275, 2012. Quadrimestral. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/rosadosventos/article/view/1569>>. Acesso em: 9 jul. 2017.

ROCHA, F. G. **Câmpus Florianópolis-Continente: Educação Profissional em Turismo com Responsabilidade Socioambiental**. Florianópolis: Publicações do IFSC, 2013. 156 p.

_____; AMARAL, F. M. Qualificação para as atividades do turismo: Perfil profissional de trabalhadores, proprietários e gestores de empresas de alimentação fora do lar na Região Litorânea Central do Estado de Santa Catarina (Brasil). **Turismo e Sociedade**, Curitiba: Universidade Federal do Paraná, v. 5, n. 1, p. 124-143, 16 abr. 2012. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/turismo/article/view/25458>>. Acesso em: 16 ago. 2017.

SÁEZ, V. M. **Comunicar para transformar, comunicar para transformar: tecnologías de la información, organizaciones sociales y comunicación desde una perspectiva de cambio social**. Madrid: Editorial Popular, 2011. 235 p.

SAMPAIO, C. A. C.; ALVES, F. K.; FALK, V. C. V. Arranjo socioproductivo de base comunitária: interconectando o turismo comunitário com redes de comércio justo. **Turismo – Visão e Ação**, Balneário Camboriú, v. 10, n. 2, p. 244-262, 2008. Quadrimestral. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rtva/article/view/630>>. Acesso em: 11 ago. 2017.

SANTOS, A. H. da S.; LOURENÇO, J. C.; VILANOVA, C. T. (Org.). Apresentação. In: SILVA, A. L. da; MIYASHIRO, R. **Turismo e hospitalidade no Brasil**: um estudo sobre os trabalhadores da hotelaria. São Paulo: CUT, 2007. p. 7-8. Disponível em: <<http://escolasp.org.br/sistema/ck/files/publicacoes/turismo-hosp.pdf>>. Acesso em: 6 jul. 2017.

SANTOS, B. S. **Descolonizar El Saber, Reinventar El Poder**. Montevideo: Ediciones Trilce, 2010.

_____. Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes. In: SANTOS, B. S.; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

_____; MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul**. Coimbra: Edições Almedina, 2009.

_____; NUNES, J. A.; MENESES, M. P. Para ampliar o cânone da ciência: a diversidade epistemológica do mundo. In: SANTOS, B. S. (Org.). **Semear outras soluções**: os caminhos da biodiversidade e dos conhecimentos rivais. Porto: Edições Afrontamento, 2004. Não paginado.

SCHEUER, L. Percepção geográfica e planejamento turístico: um estudo sobre a sazonalidade. **Turismo e Sociedade**, Curitiba: Universidade Federal do Paraná, v. 4, n. 2, p. 286-304, 23 out. 2011. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/turismo/article/view/24764>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

SILVA, A. L. da; KANAAN, H. S. A quem interessa a atividade turística. In: SILVA, A. L. da; MIYASHIRO, R. (Org.). **Turismo e hospitalidade**: coletânea de textos para educandos. São Paulo:

CUT, 2007. p. 1-2. Disponível em: <<http://escolasp.org.br/sistema/ck/files/publicacoes/turismo-hospitalidade-educandos.pdf>>. Acesso em: 6 jul. 2017.

_____; MIYASHIRO, R. (Org.). **Turismo e hospitalidade**: coletânea de textos para educandos. São Paulo: CUT, 2007. Disponível em: <<http://escolasp.org.br/sistema/ck/files/publicacoes/turismo-hospitalidade-educandos.pdf>>. Acesso em: 6 jul. 2017.

SILVA, T. T. da. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2007. 156 p.

SOUZA, R. de C. A. de; MELO, K. M. M.; PERINOTTO, A. R. C. O turismo a serviço da educação: as aulas-passeio promovidas por escola particular em Parnaíba (PI). **Rosa dos Ventos**, Caxias do Sul, v. 3, n. 1, p. 51-61, 2011. Quadrimestral. Disponível em: <<http://www.ucs.br/etc/revistas/index.php/rosadosventos/article/view/681>>. Acesso em: 9 jul. 2017.

SOUZA, S. do R. de. O profissional do turismo e políticas de conservação do patrimônio histórico-cultural: por uma formação cidadã. **Turismo e Sociedade**, Curitiba, v. 1, n. 2, p. 154-174, out. 2008. Disponível em: <<http://revistas.ufpr.br/turismo/article/view/12933>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

THOMAS, H. Sistemas tecnológicos sociales y ciudadanía socio-técnica. *Innovación, Desarrollo, Democracia*. **INTA** – Córdoba, Junio de 2011.

_____; SANTOS, G. Introducción: Tecnologías para incluir: marco analítico-conceptual. In: THOMAS, H.; SANTOS, G. **Tecnologías para incluir**. Carapachay: Language Claro Editora, 2016. p. 13-48.

VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto político-pedagógico da escola**: uma construção possível. 23. ed. Campinas, SP: Papyrus, 2007. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

VIGOTSKI, L. S. **A formação social da mente**: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores.

Tradução de José Cipolla Neto, Luís Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998. 192 p. (Psicologia e Pedagogia).

WALSH, C. Interculturalidad y (de)colonialidad: perspectivas críticas y políticas. **Visão Global**, Joaçaba, v. 15, n. 1-2, p. 61-74, jan./dez. 2012. Disponível em: <<http://editora.unoesc.edu.br/index.php/visaoglobal/article/view/3412/1511>>. Acesso em: 25 set. 2017.

ZETTERMANN, G. A atuação do guia de turismo como educador patrimonial. In: ENCONTRO NACIONAL DE HISTÓRIA ORAL, 13., 2016, Porto Alegre. **Anais Eletrônicos...** Porto Alegre: Associação Brasileira de História Oral, 2016. p. 1-17. Disponível em: <http://www.encontro2016.historiaoral.org.br/resources/anais/13/1461816472_ARQUIVO_Historiaoral270416Final.pdf>. Acesso em: 25 ago. 2017.

ZETTERMANN, G. D.; VERGARA, L. G. L. O guia de turismo: uma abordagem legal sobre uma profissão no Brasil. **Turismo – Visão e Ação**, Balneário Camboriú: Editora Univali, v. 19, n. 1, p. 185-215, 13 dez. 2016. Quadrimestral. Disponível em: <<https://siaiap32.univali.br/seer/index.php/rtva/article/view/9764>>. Acesso em: 14 ago. 2017.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de Consentimento Livre e Esclarecido

Você está sendo convidado a participar da pesquisa intitulada **“A formação dos guias de turismo do Câmpus Florianópolis-Continente do IFSC: uma análise com enfoque educacional Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS)”**. Essa pesquisa está associada ao projeto de mestrado de Morgana Dias Johann, estudante do Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina, sob a orientação do Professor Dr. Irlan von Linsingen.

Esse estudo tem relevância para a área de Turismo, Hospitalidade e Lazer por apresentar uma análise da formação dos guias de turismo de uma instituição de ensino pública numa perspectiva de turismo de valorização do local. Adotamos essa perspectiva no desejo de problematizar as narrativas propostas para o profissional de guia de turismo nesse curso técnico. Entendemos que o guia de turismo pode oferecer ao turista uma narrativa contextualizada dos locais visitados, historicizando-os, para além do relato de fatos e descrição de datas (HINTZE, 2007), instigando o turista a pensar e compreender sobre como os lugares e espaços são constituídos e porque são assim no presente, bem como os interesses envolvidos nesse processo, além de “[...] apresentar suas possíveis relações com [a história e] a cultura do visitante e procurar um elo entre tais aspectos” (HINTZE, 2007, p. 27). Como também pode oferecer uma narrativa informacional do local, sem a contextualização histórica e de interesses que geraram influências na constituição das paisagens que existem hoje, sejam as naturais ou as edificadas pelo ser humano. Para tanto, temos como objetivo geral desta pesquisa: compreender o processo de formação dos guias de turismo do Câmpus Florianópolis-Continente, analisando os sentidos dominantes da formação com base nos documentos e na prática docente. Como objetivos específicos, desejamos 1) conhecer e problematizar os documentos que orientam a formação dos guias de turismo neste curso do Câmpus Florianópolis-Continente e 2) investigar de que modo a formação de guias de turismo é produzida pelos professores, com vistas a

problematizar compreensões de Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS) e de cidadania sociotécnica.

Durante a pesquisa você será entrevistado(a), a fim de investigarmos como você promove a formação de guias de turismo com base no projeto do curso e nos conhecimentos que você tem de suas vivências. As entrevistas serão gravadas em áudio e posteriormente transcritas.

Como em qualquer investigação que envolva seres humanos, a participação na pesquisa pode acarretar alguns riscos e/ou desconfortos. Dentre os possíveis riscos, os quais você poderá estar exposto/a ao colaborar com esta pesquisa, está a possibilidade de, durante a entrevista, lembrar de acontecimentos ou experiências de sua trajetória de vida que lhe provoquem emoções ou, ainda, sentir desconforto ou inibição com o uso do gravador. Se isso ocorrer, você poderá solicitar a interrupção da entrevista. Também poderá solicitar a transferência da entrevista para outro momento ou desistir definitivamente de participar da pesquisa, sem penalização alguma.

Os pesquisadores (mestranda e orientador) serão as únicas pessoas a terem acesso aos dados desta pesquisa e tomarão todas as providências necessárias para mantê-las em sigilo. Porém, sempre existe a possibilidade da quebra de sigilo, mesmo que involuntária e não intencional. Para evitar eventual circunstância, haverá especial cuidado para com os meios de registros de dados e se tomará providências para que as informações coletadas não tenham qualquer identificação dos sujeitos nem da instituição a que pertencem.

Os resultados desta pesquisa serão apresentados na conclusão da dissertação e poderão, ainda, ser apresentados em encontros ou revistas científicas e mostrarão apenas os resultados obtidos como um todo, sem revelar seu nome ou qualquer informação relacionada à sua privacidade.

A coleta de dados acontecerá durante os meses de agosto e setembro de 2017. A data e horário para a entrevista serão previamente marcados e será realizada nas dependências do Instituto Federal de Santa Catarina, Câmpus Florianópolis-Continente, utilizando equipamento de gravação de voz. Sua participação não é obrigatória, assim como não o é a resposta a todas as perguntas.

Sua participação na pesquisa terá como benefício a possibilidade de contribuir com as discussões teóricas e práticas relativas à formação profissional no ensino técnico subsequente em Guia de Turismo do IFSC, com a produção de conhecimentos que envolve o turismo e a educação numa perspectiva crítica de Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS).

Sinta-se absolutamente à vontade em deixar de participar da pesquisa a qualquer momento, sem ter que apresentar qualquer justificativa. Caso tenha alguma dúvida sobre os procedimentos desta pesquisa, você poderá entrar em contato com a pesquisadora a qualquer momento pelo telefone ou e-mail, indicados a seguir.

Você não terá nenhuma despesa advinda da sua participação nesta pesquisa. Caso alguma despesa extraordinária associada à pesquisa venha a ocorrer, você será ressarcido nos termos da lei. Caso você tenha algum prejuízo material ou imaterial em decorrência da pesquisa, poderá solicitar indenização, de acordo com a legislação vigente e amplamente consubstanciada.

Eu, como pesquisadora responsável, que também assino este documento, comprometo-me a conduzir a pesquisa de acordo com o que preconiza a Resolução n. 466/12 de 12/06/2012, que trata dos preceitos éticos e da proteção aos participantes da pesquisa.

Duas vias deste documento estão sendo rubricadas e assinadas por você e pela pesquisadora responsável. Guarde cuidadosamente a sua via, pois é um documento que traz importantes informações de contato e garante os seus direitos como participante da pesquisa. Você poderá entrar em contato com a pesquisadora ou com o Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC nos seguintes endereços:

Contato da pesquisadora:

Telefone (48) 99608 5250

E-mail: mozinhajohann@gmail.com

Endereço residencial: Rua Maria Júlia Ramos e Souza, 382, ap. 102, Capoeiras, Florianópolis-SC. CEP: 88090-021.

Contato do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC:

Telefone: 37216094

E-mail: cep.propesq@contato.ufsc.br

Endereço: Prédio Reitoria II, 4º andar, sala 401, localizado na Rua Desembargador Vitor Lima, n. 222, Trindade, Florianópolis.

Eu, _____,
RG _____, li este documento (ou tive este documento lido para mim por uma pessoa de confiança) e obtive da pesquisadora todas as informações que julguei necessárias para me sentir esclarecido e optar por livre e espontânea vontade a participar da pesquisa: **“A formação dos guias de turismo do Câmpus Florianópolis-Continente do IFSC: uma análise com enfoque educacional Ciência-Tecnologia-Sociedade (CTS)”**.

Florianópolis, ___/___/___

Nome completo por extenso: _____

Assinatura: _____

RG: _____

Pesquisadora:

Morgana Dias Johann

**APÊNDICE B – Roteiro de Entrevista com professores do
Curso Técnico Subsequente em Guia de Turismo Regional
Santa Catarina (documento submetido e aprovado ao Comitê
de Ética da UFSC)
Instituto Federal de Santa Catarina – Câmpus Florianópolis-
Continente**

Momento inicial: breve apresentação da pesquisa ao entrevistado

Questionamentos:

1) Formação e trajetória profissional institucional

Qual sua formação?

Guia de Turismo? () Sim () Não

Habilitação: _____

Há quanto tempo você atua no IFSC?

E no curso Técnico em Guia de Turismo?

Quais unidades curriculares você ministra neste curso?

2) Sobre o PPC

Houve algum ponto de partida preestabelecido pelo grupo de trabalho (ou outra instância) responsável pela elaboração/harmonização do PPC?

Com base em que bases legais, referenciais teóricos e pedagógicos o curso foi construído/revisado?

O tempo proposto para o grupo de trabalho elaborar/revisar o PPC foi suficiente?

3) Participação no PPC

Como foi sua participação na elaboração/harmonização do PPC?

Quais áreas de conhecimento você representou?

Houve alterações na ementa da(s) unidade(s) curricular(es) da sua área? Com base em quais justificativas houve essas alterações?

Houve alterações na carga horária da(s) unidade(s) curricular(es) da sua área? Com base em quais justificativas houve essas alterações?

Houve exclusão ou aglutinação/junção de unidade(s) curricular(es) da sua área? Qual justificativa para excluir e/ou juntar?

4) PPC no grupo de trabalho

Houve divergências durante o trabalho realizado de

elaborar/harmonizar o PPC? Algum ponto em específico reflete essa divergência?

Em relação aos consensos: foi possível contemplar o que foi almejado e discutido pelos participantes?

Como você relaciona o PPC atual com o trabalho de elaboração/harmonização dele?

5) Contexto e PPC

Quais suas ponderações a respeito dos contextos (institucional, legal, teórico-prático, profissional) que influenciam o PPC? Essas influências se materializam no projeto? E na sua prática de professor do curso?

Você sabe quais os critérios que orientam a escolha dos locais (regiões e cidades) onde são realizadas as visitas técnicas do curso?

Você realiza visitas técnicas em sua(s) unidade(s) curricular(es)?

Em que você considera que o curso pode avançar?

6) PPC e profissional guia de turismo

A formação proposta pelo PPC atende aos objetivos do curso?

Que relações você estabelece entre os objetivos do curso e a missão do IFSC?

7) IFSC e Turismo

Qual a importância do profissional guia de turismo que o IFSC-CTE forma, considerando a realidade de Florianópolis e Santa Catarina?

Para você: o que é necessário ser/saber para se tornar um bom profissional guia de turismo?

Como você avalia sua prática docente em relação ao profissional que você ajuda a formar para atuar no mercado do turismo?

Identificação Pessoal:

Nome: Identificação por letras, sem correlação com as iniciais do nome do entrevistado.

Idade:

Gênero:

Momento final: agradecimentos e colocações adicionais que o entrevistado considere relevantes.

APÊNDICE C – Roteiro final de entrevista com professores do Curso Técnico Subsequente em Guia de Turismo

Regional Santa Catarina (documento utilizado para orientar as entrevistas)
Instituto Federal de Santa Catarina – Câmpus Florianópolis-Continente

Momento inicial: breve apresentação da pesquisa ao entrevistado

Questionamentos:

1) Contexto e PPC

Quais suas ponderações a respeito dos contextos (institucional, legal, teórico-prático, profissional) que influenciam o PPC? Essas influências se materializam no projeto? E na sua prática de professor do curso?

Você sabe quais os critérios que orientam a escolha dos locais (regiões e cidades) onde são realizadas as visitas técnicas do curso? Você realiza visitas técnicas em sua(s) unidade(s) curricular(es)?

Em que você considera que o curso pode avançar/melhorar?

2) PPC e profissional guia de turismo

A formação proposta pelo PPC atende aos objetivos do curso?

Que relações você estabelece entre os objetivos do curso e a missão do IFSC?

3) IFSC e turismo

Qual a importância do profissional guia de turismo que o IFSC-CTE forma, considerando a realidade de Florianópolis e Santa Catarina?

Para você: o que é necessário ser/saber para se tornar um bom profissional guia de turismo?

Como você avalia sua prática docente em relação ao profissional que você ajuda a formar para atuar no mercado do turismo?

4) Formação e trajetória profissional institucional

Qual sua formação?

Guia de Turismo? () Sim () Não Categoria:

Há quanto tempo você atua no IFSC?

E no curso Técnico em Guia de Turismo?

Quais unidades curriculares você ministra neste curso?

Momento final: agradecimentos e colocações adicionais que o entrevistado considere relevantes.

ANEXOS

ANEXO A – Parecer consubstanciado do Comitê de Ética em Pesquisa com Seres Humanos da UFSC – Aprovação da pesquisa

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP



DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

Título da Pesquisa: A formação dos guias de turismo do IFSC

Continente: uma análise com enfoque educacional CTS

Pesquisador: IRLAN VON LINSINGEN

Área Temática:

Versão: 1

CAAE: 70656317.0.0000.0121

Instituição Proponente: Programa de Pós-Graduação em Educação Científica e Tecnológica

Patrocinador Principal: Financiamento Próprio

DADOS DO PARECER

Número do Parecer: 2.229.040

Apresentação do Projeto:

Programa de Pós-graduação em Educação Científica e Tecnológica da Universidade Federal de Santa Catarina, Mestranda Morgana Dias Johann Professor Orientador: Dr. Irlan von Linsingen.

A pesquisa pretende compreender o processo de formação dos guias de turismo do Câmpus Florianópolis- Continente, analisando os sentidos dominantes de turismo a partir dos documentos e prática docente. Como objetivos específicos, conhecer e problematizar os sentidos dominantes de turismo presentes na formação dos guias de turismo neste curso do Câmpus Florianópolis-Continente e investigar como os professores promovem a formação de guias de turismo numa perspectiva crítica de CTS e de cidadania sociotécnica aliada à missão do IFSC.

Participantes - 5 Professores IFSC da área.

Objetivo da Pesquisa:

O objetivo geral desta pesquisa é compreender o processo de formação dos guias de turismo do Câmpus Florianópolis-Continente, analisando os sentidos dominantes de turismo a partir dos documentos e prática docente. Como objetivos específicos, conhecer e problematizar os sentidos dominantes de turismo presentes na formação dos guias de turismo neste curso do Câmpus Florianópolis- Continente e investigar como os professores promovem a formação de guias de turismo numa perspectiva crítica de CTS e de cidadania sociotécnica aliada à missão do IFSC.

Riscos e benefícios estão adequados aos objetivos da pesquisa e a abordagem que será realizada apresentadas em questionários anexado a proposta.

Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Riscos:

Como em qualquer investigação que envolva seres humanos, a participação na pesquisa pode acarretar alguns riscos e/ou desconfortos. Dentre os possíveis riscos, os quais os entrevistados poderão estar exposto/as ao colaborar com esta pesquisa, está a possibilidade de, durante a entrevista, relembrar de acontecimentos ou experiências de sua trajetória de vida que lhe provoquem emoções ou ainda sentir desconforto ou ainda inibição com o uso do gravador. Se isso ocorrer, eles poderão solicitar a interrupção da entrevista e também poderão solicitar a transferência da entrevista para outro momento ou desistir definitivamente de participar da pesquisa, sem penalização alguma.

Benefícios:

Possibilidade de contribuir com as discussões teóricas e práticas relativas à formação profissional no ensino técnico subsequente em Guia de Turismo do IFSC, com a produção de conhecimentos que envolve o turismo e a educação numa perspectiva crítica de Ciência-TecnologiaSociedade (CTS).

Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Esta pesquisa tem relevância para a área de Turismo, Hospitalidade e Lazer por apresentar uma análise da formação dos guias de turismo de uma instituição de ensino pública numa perspectiva de turismo pela ótica de valorização do local.

Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

FOLHA DE ROSTO - apresentada e devidamente assinada pelo coordenador PPGET. TCLE apresentado compromete-se com a legislação vigente Res,466/12.

Projeto completo apresentado;

Anuência da Instituição apresentada - IFSC Continente.

Recomendações:

Manter-se atento aos preceitos éticos.

Cumprir na íntegra o projeto apresentado ou apresentar as modificações a este comitê.

Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:

Este comitê, solicita a pesquisadora e seu orientador que manifestem apreço aos preceitos éticos em todo decorrer da pesquisa, preservando os participantes de acordo com a legislação vigente. Solicitamos ainda apresentar os relatórios recomendados.

Considerações Finais a critério do CEP:

Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:

Tipo documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_947778.pdf	29/06/2017 17:48:30		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	projetodetalhadomorgana.pdf	29/06/2017 17:47:25	MORGANA DIAS JOHANN	Aceito
Outros	roteiroentrevistaprofessores.pdf	29/06/2017 17:45:52	MORGANA DIAS JOHANN	Aceito
Declaração de Instituição e Infraestrutura	declaracaoinstituicao.pdf	29/06/2017 17:44:28	MORGANA DIAS JOHANN	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de	tcleprofessores.pdf	29/06/2017 17:36:46	MORGANA DIAS JOHANN	Aceito

Ausência				
Folha de Rosto	folhaderostoassinada.pdf	29/06/2017 17:16:04	MORGANA DIAS JOHANN	Aceito

Situação do Parecer:

Aprovado

Necessita Apreciação da CONEP:

Não

FLORIANOPOLIS, 20 de Agosto de 2017

Assinado por: Ylmar Correa Neto (Coordenador)