



UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO NORTE  
CENTRO DE CIÊNCIAS SOCIAIS APLICADAS  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM TURISMO  
DOUTORADO EM TURISMO

CATIANE LOPES DE LIMA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NA PÓS-GRADUAÇÃO EM TURISMO  
NO BRASIL: Uma análise sobre o uso de tecnologias para o ensino**

NATAL  
2022

CATIANE LOPES DE LIMA

**PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NA PÓS-GRADUAÇÃO EM TURISMO  
NO BRASIL: Uma análise sobre o uso de tecnologias para o ensino**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Turismo, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor (a) em Turismo, na área de Gestão em Turismo.

Orientadora: Leilianne Michelle Trindade da Silva Barreto, Dra.

NATAL

2022

Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN  
Sistema de Bibliotecas - SISBI  
Catalogação de Publicação na Fonte. UFRN - Biblioteca Setorial do Centro Ciências Sociais  
Aplicadas - CCSA

Lima, Catiane Lopes de.

Práticas pedagógicas inovadoras na Pós-Graduação em Turismo no Brasil: uma análise sobre o uso de tecnologias para o ensino / Catiane Lopes de Lima. - Natal, 2022.

186f.: il.

Tese (Doutorado em Turismo) - Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Ciências Sociais Aplicadas, Pós-Graduação em Turismo. Natal, RN, 2022.

Orientadora: Profa. Dra. Leilianne Michelle Trindade da Silva Barreto.

1. Turismo - Tese. 2. Ensino - Tese. 3. Práticas pedagógicas - Tese. 4. Pós-graduação - Tese. 5. Metodologias e tecnologias - Tese. 6. Modelo TPACK - Tese. I. Barreto, Leilianne Michelle Trindade da Silva. II. Universidade Federal do Rio Grande do Norte. III. Título.

RN/UF/Biblioteca CCSA

CDU 338.48:378.046

CATIANE LOPES DE LIMA

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação em Turismo, da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor (a) em Turismo, na área de Gestão em Turismo.

Aprovada em: \_\_\_/\_\_\_/\_\_\_

**Banca Examinadora**

---

Prof<sup>a</sup> Leilianne Michelle Trindade da Silva Barreto, Dra.  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Presidente-Orientadora / UFRN

---

Prof. Luiz Augusto Machado Mendes Filho, Dr.  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Examinador Interno/UFRN

---

Prof. Sergio Marques Junior, Dr.  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Examinador Interno/UFRN

---

Prof<sup>a</sup>. Juliana Vieira, Dra.  
Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Membro Externo – IFRN

---

Prof. Marcelo Chiarelli Milito, Dr.  
Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial do RN  
Membro Externo – SENAC

## DEDICATÓRIA

*Dedico à minha filha Alice  
Lima, minha maior motivação.*

## **AGRADECIMENTOS**

À Deus, que me guiou durante esta jornada, pela seu eterno amor, misericórdia e bondade.

Gratidão à minha família, pelo amor, incentivo, compreensão e apoio de sempre.

Agradeço a minha orientadora Professora Dra. Leilianne Barreto, pela confiança disponibilidade e paciência. Por me aceitar, mais uma vez, como sua orientanda (mesmo sabendo das minhas limitações acadêmicas) e concluir esta fase tão árdua que é o doutorado. Muito obrigada, Professora!

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Brasil (CAPES) – que contribuiu para o financiamento deste estudo.

Aos professores membros da banca: Ao Professor Dr. Luiz Mendes Filho, por acolher minha ideia, pelo incentivo e disponibilidade; Ao Professor Dr. Sérgio Marques, por acompanhar de perto as etapas da minha pesquisa, sempre com excelentes contribuições, atencioso e disponível aos chamados; Ao Professor Dr. Marcelo Milito, pelo incentivo, apoio, compreensão e que não hesitou em ajudar e; A Professora Dra. Juliana Vieira, a qual “sou suspeita em falar”, pois sou sua grande fã, sempre tão atenciosa e acolhedora e disposta a contribuir, sem medir esforços. Que Deus os abençoe, sempre!

Aos docentes e discentes dos Cursos de Pós-graduação em Turismo no Brasil, que se colocaram à disposição para responder a pesquisa, especialmente ao PPGTUR-UFRN – Programa de Pós-Graduação em Turismo da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, por todo o apoio no decorrer do curso. Sem vocês nada disso seria possível.

Aos professores e amigos que participaram direta e indiretamente dessa jornada acadêmica, meus sinceros agradecimentos

Por fim, agradeço a todos que emanaram energias positivas para que tudo ocorresse bem. Encerro este ciclo com muitos aprendizados e com coração cheio de gratidão.

*Os objetivos alcançados se sobrepõem às lutas diárias  
e evidenciam os resultados.*

*Catiane Lima*

LIMA, Catiane Lopes de. **PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NA PÓS-GRADUAÇÃO EM TURISMO NO BRASIL: Uma análise sobre o uso de tecnologias para o ensino.** (Tese de Doutorado em Turismo), Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Centro de Ciências Sociais Aplicadas, Natal, Brasil.

## RESUMO

A inovação no sistema de ensino surge para repaginar um modelo educacional recorrente de décadas passadas. O uso de Metodologias Ativas (MAs), Tecnologias Educacionais (TEs) e das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) no ensino, atualmente, tem sido forte aliado no processo de ensino-aprendizagem e também ferramenta essencial e inspiradora para os novos paradigmas educacionais. A problemática apresentada neste estudo decorre das apreciações teóricas e práticas acerca do ensino mediado, na maioria das vezes, pela ausência de práticas pedagógicas inovadoras na formação docente dos alunos da pós-graduação, refletida pelas limitações do corpo docente sobre o uso de tecnologias para o ensino. Diante disso, o professor universitário, enquanto formador de educadores, necessita estar em constante interação com as tendências educacionais, com novos sistemas de trabalho, reinventar-se constantemente, além de criar novas proposições metodológicas em sala de aula, sobretudo quando reflete-se sobre o novo cenário mundial. Neste contexto, o objetivo que norteia esta pesquisa é analisar a percepção do docente e do discente da pós-graduação em turismo no Brasil sobre o uso de metodologias ativas, tecnologias educacionais e tecnologias digitais da informação e comunicação como práticas pedagógicas inovadoras para o ensino. O *corpus* desta pesquisa é contribuir para que os professores alinhem suas metodologias de ensino ao cenário de inovações do século XXI. Além disso, espera-se que este estudo auxilie na formação do discente em seu processo de aprendizagem enquanto aluno, e que reflitam sobre a aplicabilidade de métodos que potencializem os conteúdos que serão desenvolvidos em suas salas de aula, durante a carreira docente. O estudo caracteriza-se como exploratório-descritivo, e de abordagem quantitativa. O levantamento teórico foi realizado por meio de uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) que embasa a proposta apresentada, e que confirmou a necessidade de realização deste estudo na área do ensino de Turismo. Sobre o instrumento de pesquisa, o mesmo está fundamentado, principalmente, no modelo do Conhecimento Tecnológico do Conteúdo Pedagógico - *Technological Pedagogical Content Knowledge* - (TPACK), que tem sido utilizado em diversas pesquisas na área da educação para identificar tipos de conhecimentos que devem convergir para que docentes possam alinhar suas práticas pedagógicas ao uso de MAs, TEs e TDICs em suas propostas de ensino. Os dados foram analisados através da análise descritiva com auxílio do *software* estatístico SPSS. Dentro do campo dos resultados a pesquisa indicou que, nos últimos tempos, houve uma significativa aceleração no processo de inserção de MAs, TEs e o uso das TDICs no ensino, sobretudo no ensino superior, desencadeando novas práticas pedagógicas. Porém, o cenário aponta que, ainda, existem grandes desafios, em termos de infraestrutura adequada, formação do professor, implantação de novos métodos e propostas de ensino, revisão de currículo, entre outros desafios que precisam ser superados.

**Palavras-Chave:** Turismo. Ensino. Práticas Pedagógicas. Pós-graduação. Metodologias Ativas. Tecnologias Educacionais. Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação. Modelo TPACK.

LIMA, Catiane Lopes de. **INNOVATIVE PEDAGOGICAL PRACTICES IN THE TOURISM POSTGRADUATE PROGRAM IN BRAZIL. The analysis upon the use of technologies in teaching.** Postgraduate program in Tourism, Applied Social Sciences Center, Federal University of Rio Grande do Norte, UFRN, Natal-RN. 2022.

## **ABSTRACT**

Innovation in the educational system arises in order to redesign a recurrent educational model from past decades. Currently, the use of Active Methodologies (AMs), Educational Technologies (ETs), and Digital Information and Communication Technologies (DICTs) in teaching has been a strong ally in the teaching-learning process, and also an essential and inspiring tool for the new educational paradigms. The issue presented in this study relies on theoretical and practical assessments upon mediated teaching, mostly due to the absence of innovative pedagogical practices in the teaching training of postgraduate students, reflected by the teachers' limitations on the use of technologies in teaching. Therefore, college professors, as educators' trainers, need to be in constant interaction with educational trends, new work systems, and continuous reinvention, as well as creating new methodological propositions in the classroom, especially when reflecting on the new world scenario. In this context, this research aims to analyze the perception of postgraduate professors in Tourism in Brazil upon the use of Active Methodologies, Educational Technologies, and Digital Information and Communication Technologies as innovative pedagogical practices in teaching. The corpus of the research is designed to help professors align their teaching methodologies with the scenario of innovations of the twenty-first century. Moreover, it is expected that this study assists students' formation with regard to their learning process as students, and that they reflect on the applicability of methods that enhance the contents which will be developed in the classroom during their teaching career. This study has an exploratory-descriptive nature and a quantitative approach. The theoretical survey was carried out through a Systematic Literature Review (SLR), which supported the presented proposal and confirmed the need to carry out this study in the field of Tourism teaching. The research instrument is mainly based on the Technological Pedagogical Content Knowledge (TPACK) model, which has been used in several studies in the educational field to identify types of knowledge that should converge so that teachers may align their pedagogical practices to the use of AMs, ETs, and DICTs in their teaching proposals. The data were analyzed through both descriptive and content analyses with the aid of SPSS statistical software. From the results, the research indicated that in recent times there has been a significant acceleration in the insertion process of AMs, ETs, and the use of DICTs in teaching, especially in higher education, which promotes new pedagogical practices. However, the scenario indicates that there are still great challenges in terms of adequate infrastructure, teacher training, implementation of new teaching methods and proposals, and curriculum revision, among other challenges that also need to be overcome.

**Keywords:** Tourism. Teaching. Pedagogical practices. Postgraduate program. Active Methodologies. Educational Technologies. Digital Information and Communication Technologies. TPACK Model.

## LISTA DE QUADROS

<b>Quadro 01</b> - Organização do estudo -----	18
<b>Quadro 02</b> - Trajetória histórica da inserção de tecnologias na educação brasileira -----	36
<b>Quadro 03</b> - Passos Didáticos da Aprendizagem Baseada em Problemas -----	54
<b>Quadro 04</b> - Conceitos de Gameficação apresentados por Signori, Guimarães e Corrêa (2016) -----	63
<b>Quadro 05</b> - Competências do professor para o ensino do séc. XXI -----	69
<b>Quadro 06</b> - Protocolo de revisão sistemática da tese -----	84

## LISTA DE FIGURAS

<b>Figura 01</b> - Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo (TPACK)-----	77
<b>Figura 02</b> - Modelo Estrutural dos Componentes (TPACK)-----	81
<b>Figura 03</b> - Fluxograma de atividades para executar um mapeamento ou RSL -----	84

## LISTA DE GRÁFICOS

<b>Gráfico 01</b> - Distribuição do Componente Conhecimento do Conteúdo -----	133
<b>Gráfico 02</b> - Distribuição do Componente Conhecimento Pedagógico -----	135
<b>Gráfico 03</b> - Distribuição do Componente Conhecimento Tecnológico -----	137
<b>Gráfico 04</b> - Distribuição do Componente Conhecimento Pedagógico do Conteúdo -- -----	139
<b>Gráfico 05</b> - Distribuição do Componente Conhecimento Tecnológico Pedagógico --- -----	141
<b>Gráfico 06</b> - Distribuição do Componente Conhecimento Tecnológico do Conteúdo -- -----	143
<b>Gráfico 07</b> - Distribuição do Componente Conhecimento Técnico Pedagógico do Conteúdo-----	145

## LISTA DE TABELAS

Tabela 01- Programas de Pós-graduação na área de Turismo no Brasil-----	88
Tabela 02-Total de docentes e discentes da Pós-graduação em Turismo no Brasil--	89
Tabela 03- Áreas, Linhas de Pesquisa e Conceito Capes da Pós-graduação em Turismo no Brasil -----	90
Tabela 04- Construção de Hipóteses da Pesquisa -----	91
Tabela 05- Perfil dos docentes da Pós-Graduação em Turismo no Brasil -----	97
Tabela 06- Perfil dos discentes da Pós-Graduação em Turismo no Brasil -----	100
Tabela 07- Grau de Conhecimento sobre Metodologias Ativas no ensino -----	102
Tabela 08- Grau de Importância sobre Metodologias Ativas no ensino-----	104
Tabela 09- Grau de Frequência sobre Metodologias Ativas no ensino -----	105
Tabela 10- Uso de Metodologias Ativas no ensino-----	107
Tabela11- Incentivo ao uso de Metodologias Ativas no ensino-----	110
Tabela 12- Grau de Conhecimento sobre TEs e TDICs no ensino-----	111
Tabela 13- Grau de Importância sobre TEs e TDICs no ensino-----	113
Tabela 14- Grau de Frequência sobre TEs e TDICs no ensino -----	114
Tabela 15- Uso de TEs e TDICs no ensino -----	116
Tabela 16- Incentivo no uso de TEs e TDICs -----	119
Tabela 17- Conhecimento do Conteúdo (CC)-----	121
Tabela 18- Conhecimento Pedagógico (CP)-----	122
Tabela 19- Conhecimento Tecnológico (CT)-----	123
Tabela 20- Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC)-----	125
Tabela 21- Conhecimento Tecnológico Pedagógico (CTP)-----	126
Tabela 22- Conhecimento Tecnológico do Conteúdo (CTC)-----	128
Tabela 23- Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo (CTPC)-----	129
Tabela 24- Percepção discente sobre o uso de MAs na prática docente-----	131
Tabela 25- Percepção discente sobre o uso de TEs e TDICs na prática docente -	148
Tabela 26- Avaliação discente sobre o uso de MAs, TEs e TDICs na prática docente -----	150
Tabela 27- Frequência de formação para uso de MAs, TEs e TDICs-----	152
Tabela 28- Projeção de estratégia combinando itens do TPACK (Docente) -----	153
Tabela 29- Projeção de estratégia combinando itens do TPACK (Discente 1)-----	154
Tabela 30- Projeção de estratégia combinando itens do TPACK (Discente 2)-----	154

## LISTA DE APÊNDICES

<b>APÊNDICE A</b> – Parecer de Aprovação do Comitê de Ética da UFRN -----	155
<b>APÊNDICE B</b> – Termo de Consentimento Livre e Esclarecimento - TCLE -----	159
<b>APÊNDICE C</b> - Modelo de questionário aplicado aos docentes -----	161
<b>APÊNDICE D</b> - Modelo de questionário aplicado aos discentes-----	172

## SUMÁRIO

<b>1 INTRODUÇÃO</b> .....	17
<b>1.1 Problemática</b> .....	19
<b>1.2 Justificativa</b> .....	26
<b>1.3 Objetivos</b> .....	33
1.3.1 Geral .....	33
1.3.2 Específicos.....	33
<b>2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA</b> .....	34
<b>2.1 Tecnologia Educacional e o Ensino do Século XXI</b> .....	35
<b>2.2 O Papel Docente e o Uso de Tecnologias no Ensino</b> .....	45
<b>2.3 Possibilidades de Ensino Mediado por Tecnologias</b> .....	50
2.3.1 METODOLOGIAS ATIVAS.....	51
2.3.2 Aprendizagem Baseada em Projetos.....	55
2.3.3 Aprendizagem Baseada em Problemas.....	58
2.3.4 Método do Caso.....	60
2.3.5 Sala de Aula Invertida.....	61
2.3.6 <i>Design Thinking</i> .....	64
2.3.7 Gameificação.....	65
<b>2.4 Modelo do Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo (Technological Pedagogical Content Knowledge – TPACK)</b> .....	75
2.4.1 Conhecimento do Conteúdo (CC).....	78
2.4.2 Conhecimento Pedagógico (CP).....	78
2.4.3 Conhecimento Tecnológico (CT) .....	78
2.4.4 Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC).....	79
2.4.5 Conhecimento Tecnológico do Conteúdo (CTC) .....	79
2.4.6 Conhecimento Tecnológico Pedagógico (CTP) .....	79
2.4.7 Equilíbrio entre os três conhecimentos (CTPC).....	80
<b>3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA</b> .....	83
<b>3.1 Revisão Sistemática da Literatura - RSL</b> .....	83
<b>3.2 Tipologia da pesquisa</b> .....	86
<b>3.3 Universo da Pesquisa</b> .....	87
<b>3.4 Hipóteses da Pesquisa</b> .....	91
<b>3.5 Coleta de dados</b> .....	93

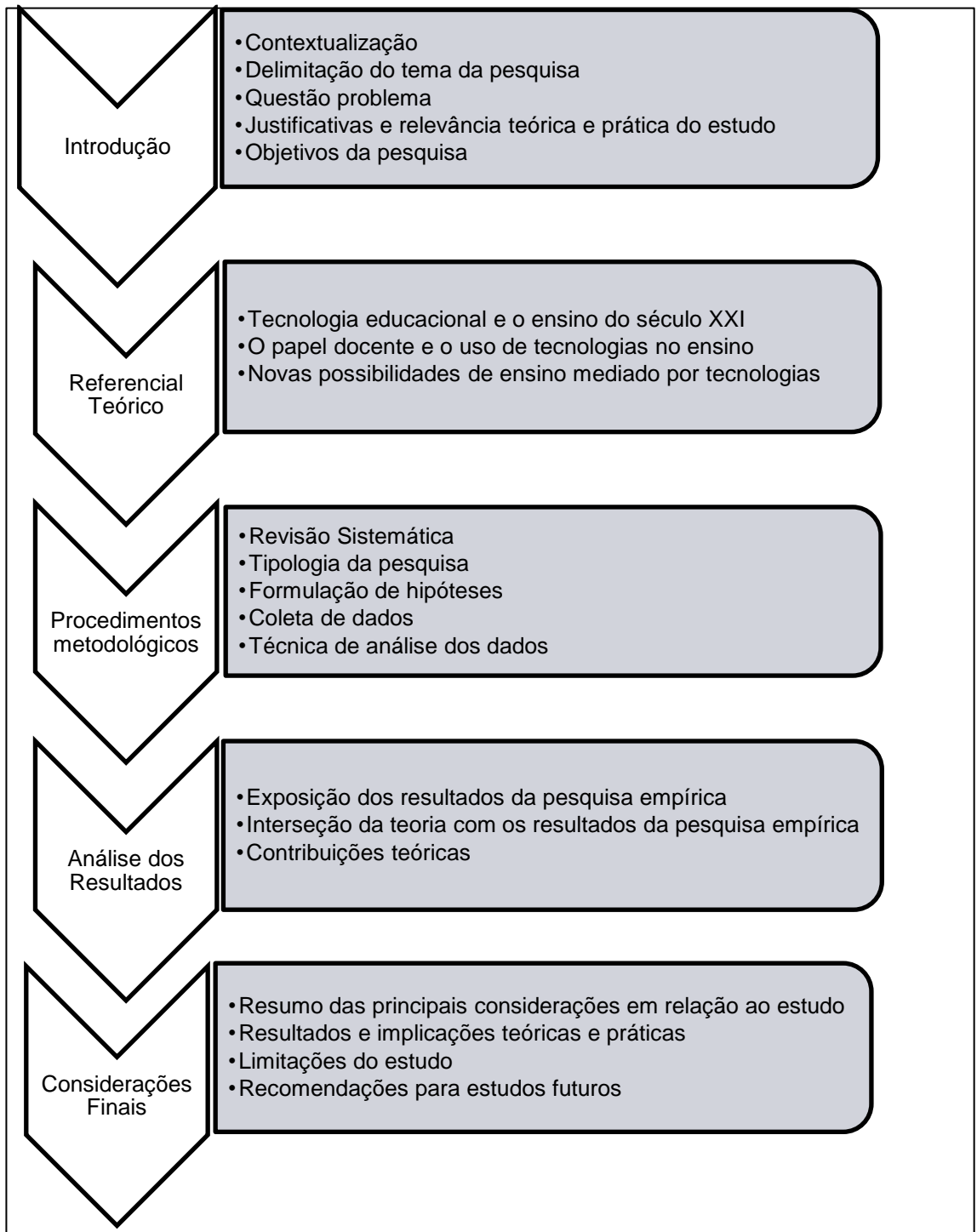
<b>3.6 Ferramentas de análise de dados .....</b>	<b>95</b>
<b>4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS .....</b>	<b>96</b>
<b>4.1 Perfil do docente da pós-graduação em turismo no Brasil.....</b>	<b>96</b>
<b>4.2 Perfil do discente da pós-graduação em turismo no Brasil.....</b>	<b>98</b>
<b>4.3 Percepção docente sobre Metodologias Ativas no ensino da Pós-graduação em Turismo no Brasil.....</b>	<b>101</b>
<b>4.4 Percepção docente sobre o uso de tecnologia educacional e tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino da pós-graduação em turismo no Brasil.....</b>	<b>111</b>
<b>4.5 Perfil Tecnológico Pedagógico do Conteúdo dos docentes da pós-graduação em turismo no Brasil.....</b>	<b>119</b>
<b>4.6 Avaliação da integração dos itens do modelo TPACK.....</b>	<b>130</b>
<b>4.7 Percepção discente sobre o uso de Metodologias Ativas, Tecnologias Educacionais e Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino da Pós-graduação em Turismo no Brasil.....</b>	<b>146</b>
<b>5 CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>154</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>154</b>
<b>APÊNDICE A - PARECER DE APROVAÇÃO DO COMITÊ DE ÉTICA DA UFRN.</b>	<b>168</b>
<b>APÊNDICE B - TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIMENTO - TCLE .....</b>	<b>172</b>
<b>APÊNDICE C - MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DOCENTES.....</b>	<b>154</b>
<b>APÊNDICE D - MODELO DE QUESTIONÁRIO APLICADO AOS DISCENTES ....</b>	<b>154</b>

## 1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa inicia-se com a colocação do problema, através da contextualização do tema, objetivos, justificativa e o desenho do estudo para melhor compreensão do processo construtivo. Em seguida, na segunda parte, é abordado o levantamento teórico acerca do assunto, e que está dividido em três tópicos principais: (1) Tecnologia educacional e o ensino do século XXI, (2) O papel docente e o uso de tecnologias no ensino, (3) Novas possibilidades de ensino mediado por tecnologias. A escrita de tais tópicos foi embasada, principalmente, pelas teorias de Almeida e Valente (2011), Andrade (2018), Ferrarini, Saheb e Torres (2019), Koehler e Mishra (2008a), Kraviski (2019), Kraviski e Machado (2018), Moran (2013; 2015; 2018), Rolando *et al.* (2017), Seixas *et al.* (2017), Valente (2013; 2018), Vieira (2017), entre outros autores pertinentes à temática. Na terceira parte, é abordado o percurso metodológico para o desenvolvimento do estudo e, apresenta-se da seguinte forma: Revisão Sistemática da Literatura (RSL); Descrição da população e amostra; Os modelos utilizados para coleta de dados, sobretudo o modelo do Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo, da sigla em inglês TPACK, teoria base na construção do instrumento de pesquisa; As técnicas de tratamento e análise dos dados. Já na quarta e última parte, encontra-se os resultados e discussões acerca do que foi investigado, chegando às considerações finais.

Sendo assim, conforme o que está supracitado, esta tese encontra-se dividida de maneira sequenciada em cinco partes, conforme apresentado no quadro 01, abaixo:

Quadro 01 – Organização do estudo



Fonte: Elaboração da autora (2022).

## 1.1 Problemática

A estrutura educacional, para formação de professores no Brasil, tem sido foco de grandes discussões no campo da educação. Isso porque, atualmente, tem se apostado em modelos de ensino voltados para inovação, o que sugere profissionais cada vez mais preparados para ingressar nesse mundo.

Na área educacional, muito se fala sobre a presença de dispositivos e *softwares* que permitem realizar buscas de informação, geração de conteúdo e comunicação e de suas contribuições para o processo de ensino do século XXI.

Este tipo de tecnologia tem o objetivo de auxiliar na construção de estratégias de ensino em diversos níveis educacionais, do básico a pós-graduação. Embora, muitas instituições ainda adotem práticas pedagógicas voltadas para um modelo de ensino tradicional, recorrente de décadas passadas, nota-se que em outras, já é possível perceber novos métodos de ensino, o uso de recursos digitais e equipamentos que têm auxiliado na aprendizagem.

Nos últimos dois anos, com o cenário pandêmico, notou-se um forte aceleração no uso de recursos educacionais e das tecnologias da informação e comunicação. A crise provocada pelo Covid-19 forçou as instituições de ensino a criarem estratégias para superar os desafios impostos pelo isolamento social em massa, lançando mão de soluções a partir do ensino remoto sendo imprescindível o uso de ferramentas digitais e plataformas *online* de aprendizagem, como vídeos, textos, animações, simulações, jogos, exercícios, entre outros.

Dados fornecidos pela Unesco, órgão da ONU para educação e cultura, em meados de abril de 2020, relataram que os efeitos da pandemia do novo Coronavírus não ficam restritos às pessoas infectadas. Na educação, 1,5 bilhão de estudantes chegaram a ficar com aulas suspensas ou reconfiguradas ao redor do mundo. (Unesco, 2020). E apesar do retorno gradual às salas de aula, ainda existem muitos gargalos a serem superados.

Escolas e universidades têm corrido na busca para se tornarem cada vez mais digitais e acompanhar o acelerado processo de informatização imposto pela pandemia. Outra consideração é que, o cenário pandêmico provocou grande

insegurança tanto para os docentes quanto para os discentes, tendo em vista que a grande maioria estava habituada com um modelo de ensino presencial tradicional.

Vale lembrar que muitas competências digitais estão relacionadas com o uso das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs), inclusive para a solução de problemas cotidianos. Atualmente, uma grande demanda por tecnologias digitais vem surgindo, em decorrência das necessidades que apareceram, principalmente, as causadas pela pandemia.

Em um novo ambiente de ensino é provável que as instituições que não estejam adaptadas para serem tecnológicas, não consigam dar conta da quantidade de conteúdo acumulado nos últimos tempos e a sobrecarga com o retorno das aulas presenciais impulsionará, ainda mais, a presença de soluções digitais.

Desse modo, muda-se o foco da preocupação: a questão não é mais se a tecnologia é útil ou não, se o professor está apto para manuseá-la em suas aulas ou não, afinal ela já é o centro das atenções. O questionamento que se levanta é qual tecnologia usar, sendo ela digital ou não, e como utilizá-la da melhor maneira, objetivando atender às necessidades de cada aluno e/ou professor, dentro do seu contexto de ensino. Diante desse cenário, as Tecnologias Educacionais (TEs) podem ser ferramentas facilitadoras no processo de ensino-aprendizagem. Dependendo de como são aplicadas, suas potencialidades aliadas ao mundo digital, são capazes de alcançar diversas matérias, modalidades de ensino, diferentes públicos, com o mínimo de barreiras possíveis.

O conceito que sustenta a teoria sobre as Metodologias Ativas (MAs) e Tecnologias Educacionais (TEs) diz que estas se dão por meio da utilização de ferramentas para fins pedagógicos, e tem como propósito levar a educação para além das fronteiras educacionais com práticas inovadoras. As MAs e TEs sugerem práticas pedagógicas alinhadas ao uso de metodologias ativas de ensino com apoio, quase sempre, de tecnologias digitais, em que o professor atua como mediador/orientador e o aluno é protagonista do próprio conhecimento. (Moran, 2018; Pereira, 2018; Valente, 2013).

Não é de hoje que as tecnologias fazem parte do nosso cotidiano em quase tudo o que fazemos. As tecnologias, principalmente as digitais, associadas ao ensino podem ser fortes aliadas para a personalização e melhoria da educação.

O acesso à *internet* e à informação nunca foram tão emergentes, pois é através dele que as instituições de ensino têm buscado se reorganizar e repensar o conhecimento em seus inúmeros ângulos. Assim, é necessário sistematizar a aprendizagem, não a mastigar, a fim de que os estudantes sejam mais autônomos, possam se apropriar de saberes e gerar conhecimentos válidos, que acrescentem ao seu aprendizado e ao seu currículo, e que sejam úteis para sua trajetória profissional.

Muito antes do colapso gerado pela pandemia, diversos cursos superiores de formação de professores já debatiam a respeito do uso de MAs, TEs e TDICs, nas práticas de ensino. Em uma pesquisa realizada no ano de 2018 pelo Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC), revelou que 64% dos professores com até 30 anos de idade tiveram a oportunidade de participar durante sua graduação, de cursos, debates e palestras sobre o uso das TEs e TDICs na educação, promovidos pela própria instituição de ensino. Já 59% desses professores realizaram projetos e atividades sobre o tema, um número significativo que representa um crescimento no interesse dos docentes sobre a utilização dessas ferramentas em suas práticas pedagógicas (Cetic, 2018).

Outrossim a velocidade com que as TDICs se disseminam leva também às mudanças em todo contexto social. O sistema educacional, como parte dessa sociedade, reflete sobre sua trajetória e busca maneiras de acompanhar tais mudanças.

O uso de MAs, TEs e TDICs tem se tornado necessário para aperfeiçoar o ensino virtual praticado nos últimos dois anos e que agora se estende na sala de aula presencial. Estudos anteriores à pandemia do Covid-19: Arruda *et al.* (2018); Barbosa (2017); Dias, Neves e Coelho (2017); Ferrarini, Saheb e Torres (2019); Kraviski e Machado (2018); Kraviski (2019); Moran (2013; 2015; 2018); Pereira (2018); Rolando *et al.* (2017); Seixas *et al.* (2017); Valente (2013;2018) e; Vieira (2017), analisados no decorrer deste trabalho, já mostravam que o uso dessas tecnologias já era

vislumbrado do ponto de vista positivo, por trazer uma série de benefícios, tanto para o docente, como para os discentes.

Os autores supracitados já refletiam sobre o incentivo à a qualificação profissional continuada de professores; o uso de MAs TEs associadas às TDICs, em suas práticas pedagógicas; a promoção de aulas mais atrativas e interativas, vislumbrando o protagonismo do aluno; o despertar de curiosidades e maior atenção dos estudantes; melhor produtividade entre docente e discente; dinamização das aulas envolvendo um ambiente diferente do que é preconizado em aulas tradicionais; além da contribuição para o aproveitamento do ensino extraclasse e inserção de outras modalidades de ensino, como o ensino à distância.

A adoção de MAs, TEs e TDICs como forma de mediar o ensino, implica também, na formulação de novas metodologias e modelos pedagógicos por parte dos docentes em todos os seus níveis de formação, bem como na formação de novos professores.

Assim, o problema de pesquisa apresentado, neste estudo, faz parte de um questionamento acerca do ensino ser mediado pelo uso de MAs TEs e TDICs e que essas ferramentas poderiam integrar o processo formativo continuado do docente/discente na pós-graduação em turismo no Brasil. Essa relutância pode ser afirmada a partir do discurso dos próprios estudantes e de uma atenção dada ao cenário formativo dos discentes.

A partir de uma reflexão realizada em diversos trabalhos de dissertações e teses, foi possível constatar alguns pontos em comum nas pesquisas investigadas que são a ausência de formação continuada de professores para uso de MAs, TEs e TDICs o que recai sobre a prática docente dos professores e o desconhecimento desses profissionais sobre ferramentas tecnológicas que podem ser utilizadas para otimizar a prática pedagógica ou até mesmo por acharem que ao utilizar MAs, TEs e TDICs no processo formativo serão sobrecarregados em sua carga horária de trabalho. (Barbosa, 2017; Vieira, 2017 Kraviski, 2019; Seixas, 2017).

Nesse sentido, este estudo busca levar uma reflexão sobre a importância de se ter uma formação continuada a fim de propiciar um desenvolvimento profissional e conhecimento desses docentes sobre tais ferramentas. Uma vez que o estímulo à

prática pedagógica, utilizando MAs, TEs e TDICs aprimora essa experiência e a torna flexível.

Desse modo, a partir de diferentes perspectivas encontradas nos diferentes estudos já realizados por outros pesquisadores, foi possível delinear melhor o caminho desta pesquisa.

Nesta tese, diferente de outros trabalhos aqui analisados, buscou-se contemplar como se dá o uso de MAs, TEs e TDICs no processo de formação dos discentes da pós-graduação em Turismo, principalmente daqueles que ainda não possuem experiência como professor, bem como evidenciar a importância de construir uma base pedagógica que esteja alinhada à Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB, na maioria das vezes desconhecida dos professores e alunos. E, também, que seja capaz de auxiliar na formulação de novas metodologias, propor a oferta de cursos sequenciais durante a carreira docente e na própria trajetória de formação discente, agregando novos objetos de aprendizagem, novas metodologias e de novas tendências educacionais que têm surgido diariamente.

O declínio sofrido pelos cursos de graduação em Turismo nas últimas décadas provocado, principalmente, por uma formação em massa na década de 90, momento em que diversos campos profissionais foram artificialmente inflados e que o único objetivo era a captação de alunos para atender uma necessidade de mão de obra qualificada para mercado, a expansão e interiorização dos cursos em instituições públicas, as políticas de acesso e permanência deste período contribuíram para fragmentação em dias atuais. (Bonfim, Bassinello, Freitag, 2019).

Apesar disso, a institucionalização dos programas de pós-graduação em turismo no Brasil tem aumentado substancialmente e fomentado a formação de novos docentes na área e contribuído para sua ascensão nos últimos anos. Esta pode ser evidenciada pela grande demanda de profissionais que têm buscado realizar um curso de mestrado/doutorado na área de turismo e que pode ser confirmado pelos próprios programas de pós-graduação.

De acordo com informações coletadas no portal da Capes, até 2021, tinham o registro de onze programas de pós-graduação na área de turismo quase em todo território nacional, com exceção das regiões Centro-Oeste e Norte. No Centro-Oeste,

o único programa existente, de mestrado profissional, que era ofertado pela Universidade de Brasília, encontra-se em processo de desativação junto à coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES). Já o Norte do país ainda não possui nenhum programa específico na área, porém o Programa de Pós-graduação em Geografia da Universidade Federal do Pará possui uma linha de pesquisa sobre Turismo.

Os cursos ofertados pelos programas de pós-graduação em Turismo estão divididos da seguinte forma: oito de mestrado acadêmico, três de mestrado profissional e cinco de doutorado. As universidades públicas são as que abrigam o maior número de cursos de pós-graduação em Turismo. Em 2018, tinha-se uma projeção para abertura de novos cursos em nível de mestrado acadêmico, nas universidades federais de Juiz de Fora e Pará e, também, na estadual do Rio de Janeiro. (Santos, 2018).

Diversos fatores contribuíram para a expansão da pós-graduação em Turismo, tanto em âmbito nacional, quanto em âmbito internacional. Nota-se uma crescente demanda de profissionais advindos de outras áreas interessados em ensinar e pesquisar sobre este campo relativamente novo, em termos de estudos, no Brasil e no mundo.

No trabalho de Santos (2018, p.20) a autora faz uma análise do cenário da pós-graduação em Turismo no Brasil, por meio da produção científica docente. Ela ressalta que, “a formação para o mercado e para própria academia está se especializando cada vez mais, por isso a pós-graduação *scrito sensu* na área de turismo é uma pauta importante na agenda das universidades brasileiras e também nas estrangeiras”. A produção científica de forma transdisciplinar também tem estimulado de maneira positiva a inovação e tecnologia de pesquisas dentro dos programas. Contudo, esse estímulo precisa ser estendido ao ensino durante a formação dos discentes.

Neste sentido, Santos (2018) complementa fazendo um alerta para o fato de que, apesar de muitos programas de pós-graduação no Brasil já estarem consolidados e até receberem uma boa avaliação da Capes em termos de produtividade, é importante repensar de que forma essa rede está sendo maneada, principalmente

como os docentes de pós-graduação estão sendo formados para formar, em uma era totalmente informatizada e regida por TDICs.

O ensino de pós-graduação em Turismo no Brasil possibilita, em parte, uma formação docente para acadêmicos da graduação em Turismo, quanto de outras áreas possam atuar neste campo como professor.

Essa relevância dada aos programas de pós-graduação, nos últimos anos, principalmente do ponto de vista formativo, precisa caminhar junto com metodologias de ensino inovadoras e facilitadoras, que auxiliem os discentes na jornada da pós-graduação e após sua formação. Além de tudo, o docente do ensino superior, principalmente da pós-graduação, precisa constantemente se aperfeiçoar e interagir com os novos sistemas de trabalho e com novas práticas pedagógicas, necessitam estar aptos para formarem profissionais para educação.

Vale reforçar que não basta ter um conhecimento teórico aprofundado e se limitar a uma extensa produção acadêmica, geralmente incitada pelos programas de pós-graduação, apenas para cumprir os critérios de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior - Capes. Pelo contrário, como colocado por Santos (2018, p. 42), essa conduta “não necessariamente atende a essência da pós-graduação que seria fazer ciência de qualidade e formar recursos humanos nas mais diversas áreas do conhecimento”.

Nessa perspectiva, também se encontram outras lacunas, como por exemplo: os princípios pedagógicos e metodológicos da formação docente e discente dentro da pós-graduação e como eles podem maximizar seus conhecimentos para formar novos recursos humanos trazendo para sala de aula novos paradigmas de ensino-aprendizagem, sobrepondo os modelos tradicionais.

Seixas *et. al.* (2017) compartilham do mesmo pensamento quando falam sobre as dificuldades na formação dos docentes de Turismo, em que a maioria não recebeu uma formação pedagógica para o ensino e que a pesquisa e a produção científica, em detrimento da formação pedagógica, são maiores e mais consistentes.

Quando um docente de uma instituição promove aulas inovadoras em um curso ou disciplina, incitado por novas experiências pedagógicas, é sinônimo de que está degraus à frente na conquista de novos paradigmas de aprendizagem.

Diante do que foi explanado e das evidências teóricas: chegou-se a seguinte problemática: **Quais metodologias ativas (MAs), tecnologiaa educacionais (TEs) e tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs), podem influenciar para uma prática pedagógica inovadora no ensino da pós-graduação em Turismo no Brasil?**

## 1.2 Justificativa

A problemática apresentada, neste estudo, decorre das apreciações teóricas e práticas acerca do ensino mediado, na maioria das vezes, pela ausência de práticas pedagógicas inovadoras na formação docente dos alunos da pós-graduação, e que tem permeado a trajetória acadêmica dos docentes e conseqüentemente dos discentes em formação, ao longo dos anos.

Na maioria das vezes, ao finalizar uma pós-graduação, cujo objetivo é a carreira docente, o profissional que ainda não teve experiência em sala de aula se sente desorientado ao encarar tal realidade. Outra situação corriqueira que acontece mesmo com os professores mais experientes são os conteúdos totalmente teóricos que precisam ser repassados em determinadas disciplinas, e que dependendo da metodologia utilizada acaba gerando insatisfação e desinteresse por parte dos alunos, assim como a desmotivação do próprio professor ao apresentar uma proposta de ensino totalmente passiva.

No atual cenário em que estamos inseridos, é perceptível a necessidade de acompanhar as tendências que envolvem o novo contexto educacional, que trazem consigo diferentes recursos metodológicos que têm buscado facilitar o processo de ensino-aprendizagem, dando maior autonomia ao aluno e evidenciando seu protagonismo, perpassando as linhas de um modelo de ensino tradicional.

Desde décadas passadas, autores como Oliveira, Costa e Moreira (2001), em seus estudos já refletiam sobre a valorização da aprendizagem colaborativa através dos espaços virtuais, e já vislumbravam que em um futuro bem próximo o ensino seria totalmente mediado pelo uso de tecnologias digitais.

Já Valente (1999), um dos autores pioneiros nos paradigmas educacionais utilizando o computador, sempre reconheceu a importância de englobar pontos positivos e negativos de novas metodologias educacionais advindos do mundo tecnológico, julgando necessário realizar uma reflexão por parte de professores, dos gestores educacionais e uma conscientização em toda comunidade científica, a fim de trazer efeitos benéficos para as escolas públicas e particulares e na sociedade como um todo.

Almeida (2011), por sua vez, ressalta que o uso das TDICs tem melhorado o processo de ensino-aprendizagem e ganham outros significados na comunidade escolar, o de promover o acesso ao conteúdo gerado pela informação e até mesmo o de qualificação de alunos para um futuro mercado de trabalho. Por outro lado, a autora defende que ainda há muito que ser trabalhado e que o primeiro passo seria o da democratização digital.

Já na pesquisa de dissertação de Kraviski (2019), em que trata da formação docente para qualificação de novos professores, a autora defende que diante dos novos desafios da formação pedagógica se torna indispensável o aprimoramento dos professores que atuam na educação superior e daqueles que estão iniciando uma carreira profissional docente. “O desenvolvimento e a aquisição de novos modelos de ensino [...], fará com que o profissional da educação [...], encontre-se determinado a buscar sua atualização contínua, necessária para as novas exigências educacionais” (Kraviski, 2019, p. 18).

O estudo de Caliari, Zilber e Perez (2017) sobre o uso de TEs e das TDICs como métodos inovadores para o ensino superior presencial, lembram que todo processo de criação de estratégia e inovação no ensino ou em qualquer outra área do conhecimento requer uma análise de cenário, pois envolve mudanças sociais, institucionais e individuais e impõe uma nova atitude dos agentes envolvidos: instituições de ensino, professores e alunos.

Outra pesquisa que foi utilizada como aporte teórico deste estudo, a de Espíndola, Struchiner e Giannella (2010), enfocou a experiência do professor no uso de ferramentas tecnológicas na mediação do ensino, transcorrendo as diversas etapas de formação antes de sua prática.

Assim, foi possível perceber no estudo citado que o processo de integração de tecnologias para o ensino, na medida em que representa um elemento novo aos olhos de quem está sendo formado, suscita questionamentos sobre as práticas, configurando-se em uma oportunidade de aprimorar todo processo de ensino-aprendizagem como uma nova maneira de ensinar, bem como de aprender, o que reforça a ideia apresentada neste projeto sobre o uso de MAs, TEs e TDICs no ensino.

Segundo Ferrarini, Saheb & Torres (2019, p.06) as TEs “podem ser também as metodologias e processos avaliativos, por exemplo, que não se constituem em produtos palpáveis, mas delimitam um modo de agir e de produzir conhecimento”.

Ademais, é importante destacar que ao finalizar sua pós-graduação o profissional que deseja seguir na área acadêmica como docente possua uma base de conhecimentos estruturada e atualizada, e que consiga utilizar em sua rotina, estratégias e inovações pedagógicas que o auxiliem e facilitem o planejamento de suas aulas, sobretudo metodologias de ensino associadas a MAs, TEs e TDICs.

A ideia principal que sustenta a inserção de MAs, TEs e TDICs na educação não é somente uma forma de despertar o interesse dos alunos, mas de prepará-los para atuarem em um futuro mercado de trabalho regido pela informatização e inovações nos processos cotidianos.

Para ratificar o que foi colocado até agora, é possível perceber que na tese defendida por Vieira (2017), em que foi analisado o perfil e as ações de professores frente às tecnologias em cenários escolares, uma das lacunas encontradas recai sobre a falta de formação de professores para uso de tecnologias.

Essa evidência encontrada no estudo de Vieira (2017) ainda é um dos grandes “gargalos” presentes na inserção de novas metodologias de ensino. A autora constatou que para integrar o professor no processo de capacitação docente é necessário fortalecer variáveis pedagógicas e tecnológicas, e que compõem as propostas do modelo Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo - TPACK, que foi utilizado para fins deste estudo. Este modelo encontra-se detalhado, nesta tese, sobre o papel docente e o uso de tecnologias no ensino.

O trabalho de Sánchez, Romero & Hernández (2017), que versa sobre novos modelos técnico-pedagógicos e a competência digital de estudantes universitários,

ressaltou as principais competências tecnológicas do docente para ensinar na era digital. Contudo, ao fazer um levantamento da competência digital dos discentes, evidenciaram que eles possuem habilidades básicas com uso de ferramentas digitais, e que não apresentam preparo suficiente para consumir e produzir conhecimento em ambientes informatizados. Os autores também constataram que existe uma carência, quase que unânime, no preparo docente para trabalhar com as TDICs, reforçando a necessidade de formação desse profissional.

Apesar dos estudos analisados, até aqui, terem diferentes abordagens metodológicas, todos apontam para uma mesma direção: a do ensino ser mediado pelo uso de MAs, TEs e TDICs, fios condutores desta pesquisa.

O uso de MAs, TEs e TDICs, como maneira de mediar o ensino, deve direcionar a um novo pensar sobre o efeito prático do conhecimento produzido no cenário da pós-graduação. Este, por sua vez, deve estimular sua prática, exercendo um discurso maduro, acessível e colocar em constante reflexão seus benefícios para o ensino e pesquisa dentro dos programas.

Outra problemática levantada é a ausência de base/estrutura pedagógica e de elaboração de estratégias metodológicas de ensino para formação dos discentes, enquanto futuros profissionais da Educação. Boa parte dos programas de pós-graduação apresenta, em suas estruturas curriculares, o curso de Iniciação à Docência, que é uma introdução pedagógica, em formato de disciplina e/ou oficina, muito útil para alunos que ainda não têm familiaridade com a docência e que saíram de uma formação de bacharel e não de uma modalidade de licenciatura, a exemplo dos alunos que saem de uma graduação em Turismo e ingressam no mestrado na mesma área.

Contudo, o conhecimento adquirido neste tipo de disciplina/oficina, ainda é incipiente para formação desses profissionais, principalmente quando se fala na inserção de MAs, TEs e TDICs nas salas de aula. Além disso, o curso de Iniciação à Docência apresenta apenas informações substanciais de modelos pedagógicos sugeridos para realização do planejamento docente, sem o conhecimento da metodologia adequada para diferentes tipos de disciplinas, conteúdos e contextos educacionais, muito menos uma discussão consistente sobre a Lei de Diretrizes e

Bases da Educação Nacional – LDB, que também trata dos princípios educacionais no Ensino Superior.

Outra constante evidenciada, na leitura dos trabalhos, é a de que a maioria dos docentes ainda utiliza, de forma primária, as TDICs nas atividades de ensino. Os recursos mais notados são: o uso do e-mail para troca de comunicação e envio de material, recursos audiovisuais, a exemplo da apresentação de vídeos e apresentações em *powerpoint*, bem como o uso de plataformas que servem como repositório de materiais digitalizados, sem explorar outros mecanismos pedagógicos e metodológicos advindos das próprias TDICs.

Uma questão atemporal que se deve considerar atualmente é o cenário deixado pela pandemia do Covid-19, em que professores e alunos se apoiaram na modalidade de ensino virtual e/ou híbrido. Dessa forma, esta pesquisa também busca, por meio de seus resultados, contribuir com soluções para os desafios enfrentados pelos programas de pós-graduação em Turismo, no sentido de direcionar suas atividades de ensino no pós-pandemia, tendo em vista a maneira imergente e a rápida disseminação de MAs, TEs e TDICs no ensino, sem a qualificação docente necessária.

Outra lacuna é o cenário educacional brasileiro que nem sempre dispõe de ferramentas educacionais digitais ou até mesmo a licença de *softwares* mais robustos que colaborem para práticas pedagógicas inovadoras, sendo um grande obstáculo quando se discorre sobre a inserção de de MAs, TEs e TDICs no ensino. Nem sempre as instituições de ensino superior possuem estrutura física adequada para inserção de ferramentas educacionais digitais dispondo, na maioria das vezes, de um laboratório de informática onde professores necessitam dividir o uso entre si.

Diante dessas e de outras situações, este trabalho teve o intuito de possibilitar um diagnóstico, por meio do registro de informações acerca do uso de MAs, TEs e TDICs pelos professores da pós-graduação em Turismo e contribuir para que os atuais docentes e os que estão em formação, não somente coloque em prática em suas aulas esse tipo de conhecimento acerca das múltiplas possibilidades educacionais que se tem com o uso de MAs, TEs e TDICs, mas também no

desenvolvimento das pesquisas científicas em turismo, tendo em vista que o uso de alguns *softwares* possibilita um melhor resultado na construção desses trabalhos.

Também, pressupõe-se que os alunos em formação possam levar todo conhecimento adquirido para suas trajetórias profissionais, orientados com novas estruturas pedagógicas, metodológicas e tecnológicas de ensino, e que no decorrer de sua profissão tenham uma formação contínua sobre as tendências de ensino que vão surgindo, sobretudo àquelas que utilizam recursos digitais.

Em um levantamento realizado durante a pesquisa, a partir de uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) dos últimos dez anos, sobre o uso de MAs, TEs e TDICs no ensino da pós-graduação, foi possível evidenciar poucos trabalhos com essa temática, especialmente no campo de ensino do Turismo, e que está presente na escrita do referencial teórico deste estudo.

A informação supracitada corrobora, ainda mais, com a importância da construção desta pesquisa dentro do ensino do Turismo e a torna particular no momento que abrange o modelo teórico do Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo (TPACK) na pesquisa em Turismo, tendo em vista que, durante a construção teórica deste estudo encontrou-se apenas um trabalho que versava sobre o modelo TPACK na perspectiva do ensino de turismo. O estudo preconizado por Chung-Jen Wang (2019), por exemplo, utilizou o modelo do conhecimento de conteúdo pedagógico tecnológico (TPACK) como parte de suas análises em um estudo sobre como facilitar a inteligência emocional de estudantes de um curso de Turismo na Universidade Nacional de Pingtung de Ciência e Tecnologia em Taiwan, o estudo desenvolveu e examinou um currículo de 18 horas que melhora a alfabetização emocional dos alunos. Neste estudo, constatou-se que o modelo TPACK oferece oportunidades para instrutores e alunos interagirem entre conhecimento de conteúdo, pedagogia, aplicação tecnológica adequada e aprendizado em diversas circunstâncias dentro das salas de aula.

Nos estudos de Coll, Mauri e Onrubia (2010, p. 67) os autores afirmam que o “principal argumento sobre o impacto das TICs na educação em geral, e na educação formal e escolar em particular, guarda relação com o papel dessas tecnologias na chamada Sociedade da Informação (SI)”, isso porque o uso de tecnologia no ensino,

impacta uma diversidade de fenômenos e processos que tem orientado e aperfeiçoado a educação promovendo maior qualidade no ensino. (Coll, Mauri & Onrubia 2010).

Elucida-se, portanto, através das evidências dos achados teóricos e empíricos apresentadas neste trabalho que a qualidade do ensino pode ser melhorada com o uso de TE e potencializada, ao serem associadas a estas, as TDICs. Como exemplos, pode-se ilustrar o uso de metodologias ativas que se apropriam de ferramentas digitais em seu desenvolvimento, como: as abordagens de aprendizagem baseada em problema e projeto; *Peer Instruction* (avaliação por pares), sala de aula invertida, *design thinking* (pensamento criativo); entre outras metodologias de ensino.

Através destas e de outras MAs, TEs e TDICs, é possível inserir os alunos em realidades fora de seu alcance, personalizar o ensino, gerar autonomia, dinamizar as aulas, promover aplicação prática de conhecimentos, utilizar interesses dos próprios alunos para promover aprendizagem, entre outras abordagens.

Quanto à contribuição teórica deste estudo, espera-se que possa oferecer suporte teórico para subsidiar a compreensão que decorre sobre o uso de MAs, TEs e TDICs no âmbito do ensino da pós-graduação em Turismo. Enquanto contribuição acadêmica, a presente pesquisa pretende colocar em evidência esse tipo de problemática, com suas possíveis soluções para o ensino de Turismo, e repensar sobre os modelos metodológicos que têm sido replicados ao longo dos anos no processo de ensino-aprendizagem da pós-graduação, e que, de uma forma ou de outra, tem refletido na formação dos docentes do século XXI.

Também, busca-se despertar o interesse de pesquisadores pela proposição de novas pesquisas, a fim de contribuir com a pouca teoria existente sobre a temática.

Almeja-se que esta pesquisa sirva de incentivo aos docentes e discentes da pós-graduação em Turismo na busca constante de formação continuada, baseada neste tipo de conteúdo, e que vai ao encontro com o propósito de contribuição prática deste estudo, que é a de promover uma educação de qualidade através de profissionais qualificados e de conscientizar as autoridades em investir em espaços de ensino melhores, que contemplem em suas estruturas ambientes informatizados,

e que deem condições e autonomia aos profissionais da educação a desenvolverem novas estratégias de ensino-aprendizagem inovadoras.

### **1.3 Objetivos**

#### 1.3.1 Geral

Analisar a percepção docente e discente sobre o uso de metodologias ativas, tecnologia educacional e tecnologias digitais da informação e comunicação nas práticas pedagógicas dos programas de Pós-graduação em Turismo do Brasil.

#### 1.3.2 Específicos

- a) Analisar as metodologias ativas de ensino adotadas pelos docentes dos programas de Pós-graduação em Turismo;
- b) Avaliar o uso de TEs e TDICs nas práticas pedagógicas dos docentes dos programas de Pós-graduação em Turismo.
- c) Caracterizar o perfil de conhecimento tecnológico e pedagógico de conteúdo dos docentes da Pós-graduação em Turismo.
- d) Analisar como os discentes dos programas de Pós-graduação em Turismo percebem a prática pedagógica dos docentes e o uso de MAs, TEs e TDICs em sua formação.

## 2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Neste segundo momento, apresenta-se a base teórica que embasou e direcionou o estudo em questão. A princípio foram elencados três pontos considerados essenciais para responder aos objetivos traçados. (1) Tecnologia educacional e o ensino do século XXI, este tópico introduz a fundamentação teórica da pesquisa, aborda considerações sobre o papel das MAs, TEs e TDICs no processo educativo, levando a uma reflexão sobre o novo conceito de educação nos dias atuais, frente às tendências sociais, econômicas e tecnológicas, assim como, apresenta o processo de mudança no ensino, sobretudo com o surgimento do computador e das redes de *internet*, que é basicamente onde tudo se inicia, perpassando pelo ensino superior e o contexto da pós-graduação.

O primeiro tópico do referencial teórico, destaca-se a presença de autores que têm contribuído de maneira insigne em estudos e pesquisas na área de MAs, TEs e TDICs na educação: Oliveira e Moreira (2001), Valente *et. al.* (2000), Almeida e Valente (2011), Valente (2018), Rolando *et. al.* (2015), Santaella (2014), Moran (2013), Leite e Barreto (2012) entre outros autores que sustentam tal pressuposto.

Já o segundo tópico, apresenta-se as principais teorias sobre as práticas pedagógicas que têm sido utilizadas por instituições de ensino e professores e a apropriação de TDICs para potencializar tais práticas no âmbito educacional. Todo conteúdo desse tópico está baseado em diversas metodologias de ensino que vão ao encontro da autonomia e criatividade dos alunos e que tem permitido a criação de um novo formato de sala de aula. Os autores que dão suporte a esses pressupostos são: Arruda, *et al.* (2018); Ferrarini, Saheb e Torres (2018); Moran, (2018); Pereira, (2018) e; demais.

O terceiro e último tópicos do referencial teórico, elenca-se o papel e a percepção dos docentes e uso de MAs, TEs e TDICs em suas práticas pedagógicas, bem como o modelo conceitual TPACK que é a principal base para o delineamento metodológico desta tese. Os principais teóricos que embasam este tópico são: Almeida e Valente (2011); Dias, Neves e Coelho (2018); Kraviski (2019); Kraviski e Machado (2018); Koehler e Mishra (2008a); Rolando *et al.* (2017); Seixas *et al.* (2017) e; Vieira (2017).

## 2.1 Tecnologia Educacional e o Ensino do Século XXI

A propagação de Metodologias Ativas (MAs) e de Tecnologias Educacionais (TEs) associadas às Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDICs), no contexto educacional dos últimos tempos, desencadeou diversos desafios e deu origem a novos paradigmas proporcionando novas oportunidades na sociedade, além disso, introduziu diferentes maneiras de comunicação, permitindo a expressão do pensamento, principalmente nas relações sociais.

Para contextualizar melhor essa disseminação tecnológica, educacional e digital, observa-se que as primeiras experiências de tecnologias em ambientes educacionais no Brasil surgem com as universidades públicas na década 70. Anos depois, o uso do computador começa a ser vislumbrado como ferramenta capaz de auxiliar no processo de ensino-aprendizagem. Mas, foi somente no início do século XX, com a implementação de políticas públicas, que de fato ocorre seu processo de disseminação em escolas da educação básica (Leite & Barreto, 2012). Logo, a inserção de tecnologia não seria a solução para os problemas educacionais que, aliás, percorre uma trajetória de desafios há décadas no país. Para reforçar o pressuposto, Valente (2013, p.43) ressalta que:

“Para que essas tecnologias estejam integradas às atividades curriculares é preciso implantar mudanças em políticas, concepções, valores, crenças, processos e procedimentos que são centenários e que certamente vão necessitar de um grande esforço dos educadores e da sociedade como um todo”.

Destarte, o surgimento desse novo cenário não se mostrou favorável aos profissionais de ensino, pois não levou em consideração a figura e o papel do professor, elemento essencial para que todas as estratégias em torno desse e de outros projetos na área educacional fossem consolidadas. Ademais, a qualificação do professor para utilizar de forma adequada os novos recursos digitais seria de extrema importância ao longo do processo, como reforça a fala de Fiorentini e Lorenzato (2006, p. 46): “[...] se, de um lado, pode ser considerado relativamente simples equipar as escolas com essas tecnologias, de outro, isso exige profissionais que saibam utilizá-las com eficácia na prática escolar”. E para complementar, a introdução de recursos digitais no ensino não seria suficiente para melhorar o desempenho dos alunos nas

salas de aula se estes não estivessem alinhados a um propósito e/ou uma metodologia de ensino estruturada.

Por outro lado, houve muita resistência por parte dos docentes, ao enxergar o computador, por exemplo, como um simples instrumento para ser utilizado de maneira precisa, sem explorar seus recursos, menosprezando sua capacidade de desenvolver habilidades e competências cognitivas e sociais dos alunos (Leite & Barreto, 2012).

Uma breve análise da trajetória do processo de informatização nas escolas do Brasil revela inúmeros esforços por parte do poder público para consolidar as tecnologias digitais no ensino, como a ampliação de programas como o PRONINFE (Programa Nacional de Informática Educativa) para o PROINFO (Programa Nacional de Informática na Educação), que tinha como objetivo implantar laboratórios de informática em todo o Brasil, além da criação de núcleos de tecnologia educacional visando à capacitação dos docentes, o incentivo ao uso de *softwares* livres, a fim de ampliar o leque de recursos presentes nos computadores e diminuir os gastos institucionais, entre outros projetos que contribuíram de forma significativa para inserir as tecnologias (Valente, 2000; Leite & Barreto, 2012). Segundo especialistas, este programa foi a principal ação do Governo Federal no que se refere à inserção de tecnologias nas escolas.

O quadro 02 abaixo ilustra um breve panorama do processo de consolidação das tecnologias na educação brasileira, baseado nos pressupostos dos autores Valente (2000; 2018) e de Leite e Barreto (2012).

Quadro 02 – Trajetória histórica da inserção de tecnologias na educação brasileira

<b>ANO</b>	<b>ACONTECIMENTO</b>	<b>OBJETIVO</b>
1970	<b>Informática Educativa</b>	Levar computadores à Educação Básica, a partir das experiências vivenciadas na academia;
1975	<b>Introdução de Computadores nas Escolas</b>	Levar os computadores para as escolas de 2º grau;
1981	<b>Seminário Internacional de Informática Educativa</b>	Discutir sobre o uso do computador como ferramenta auxiliar do processo de ensino-aprendizagem, ajudou a nortear as primeiras políticas de incentivo a inserção de tecnologias nas escolas;

1984	<b>EDUCOM (Computadores na educação)</b>	Visava proceder a estudos e ações ligados diretamente ao desenvolvimento da informática educativa no País;
1986	<b>FORMAR (Formação de docentes para o uso do computador)</b>	O foco era na formação de recursos humanos para trabalhar pedagogicamente as novas ferramentas;
1989	<b>Programa Nacional de Informática Educativa (PRONINFE)</b>	Criação dos Centros de Informática na Educação de 1º e 2º graus (CIED) que tinham a função de multiplicadores do emprego da informática em escolas públicas brasileiras;
1997	<b>Programa Nacional de Informática na Educação (PROINFO)</b>	Nova versão do PRONINFE, o novo programa visava a criação de laboratórios de informática educativa (LIE), nas escolas públicas do País, a criação de 100 Núcleos de Tecnologia Educacional (NTE) em todo Brasil, entre outras ações de fomento;
2000	<b>Fundo de Universalização dos Serviços de Telecomunicações (FUST)</b>	Equipar as escolas públicas de Ensino Médio com um computador a cada 25 alunos;
2003	<b>Adoção dos softwares livres para sistemas de computadores.</b>	Economia com despesas para pagamento de <i>royalties</i> e taxas de licenças de uso de programas de computador, redução da dependência de empresas desenvolvedoras de <i>software</i> e o uso de programas de computador no setor público;
2007-2010	<b>1ª e 2ª fases do PROUCA (Programa Um Computador por Aluno)</b>	Proporcionar a cada estudante um computador, de custo reduzido, com vistas à inclusão digital escolar.
2010 – Dias atuais	<b>Sociedade da Informação Letramento Digital Metodologias Ativas</b>	Globalização do Conhecimento Sociedade do Conhecimento Ambiente de aprendizagem informatizado

Fonte: Elaboração própria, (2020), baseado em Leite e Barreto (2012); Valente (2000;2018).

Diante do que já foi explanado, é possível perceber que desde meados da década de 1990 diversos programas e projetos foram instituídos por intermédio do setor público com o objetivo de incentivar a disseminação de tecnologias digitais no ensino brasileiro, através do uso do computador. Em contrapartida, observa-se que foram poucos os esforços para formação de professores para o trabalho pedagógico com tais tecnologias, não obtendo o mesmo resultado evolutivo, no sentido de

alcançar com a mesma rapidez a trajetória dos projetos de inserção dos computadores nas escolas (Leite & Barreto, 2012).

Como observado em Valente (2011, p. 22) “os computadores só fazem sentido se forem implantados para enriquecer o ambiente de aprendizagem, e se nesse ambiente existirem as condições necessárias para favorecer o aprendizado do aluno”, corroborando, mais uma vez, o que já foi colocado.

Barbosa (2017, p.36) comenta que “a chegada dos computadores e da Internet à sociedade marca o nascimento de uma subetapa da evolução das TDICs, na qual as redes sem fio e a Internet móvel tornam possível à ideia de uma conectividade total”.

Em contrapartida, Silva, Castro e Sales (2018, p. 03) salientam que:

“Quando o mesmo é utilizado simplesmente para transmitir informações, como uma máquina de ensinar, perpetua-se o método de ensino tradicional em que o aluno é apenas um receptor passivo dos conteúdos apresentados. No entanto, quando o computador é utilizado como uma ferramenta da qual o aluno se apropria na construção do próprio conhecimento, reconhece-se a presença de uma metodologia construtivista na prática pedagógica”.

Porém, sozinhas as tecnologias são incapazes de levar a uma evolução na aprendizagem, tornando imprescindível o papel do professor, que por sua vez precisa organizar novas metodologias e criar suas próprias estratégias de ensino para aplicar em sala de aula com seus alunos.

É pertinente ressaltar a fala de Almeida e Valente (2011, p. 70), quando mencionam que: “[...] As mudanças que foram implementadas na educação foram pontuais, incrementais e, na verdade, elas não contribuíram para o desenvolvimento de uma nova visão dos processos educacionais”.

Apesar do uso do computador ser a grande possibilidade do período, comentado anteriormente, e condizente com as estruturas vigentes da época, é somente a partir da tecnologia de redes, a *internet*, que foi possível iniciar a conexão entre as pessoas em todo o mundo, e até hoje tem sido o grande balizador na construção do conhecimento. (Barbosa, 2017; Leite & Barreto, 2012; Valente, 2011).

Valente (2000, p.61), em sua fala diz que:

“[...]O uso da *Internet* representa o ponto mais avançado da aplicação das novas tecnologias para fins educativos, não apenas no sentido de *hardware* e *software*. Ela pode ser vista como um enorme supermercado de informações, em que o que se procura pode ser “puxado” no momento em que se deseja”.

A popularização da *Internet* e o avanço tecnológico permitiram o surgimento de outras ferramentas digitais, que não fossem somente os *softwares* educacionais, e a tendência de utilizá-las na educação possibilitou, ao longo dos anos, novos processos de ensino-aprendizagem.

É importante acrescentar, para que se consiga inserir novas tecnologias, principalmente o uso do computador de maneira adequada é preciso, antes de tudo, reconhecer a importância de englobar pontos positivos e negativos de novas metodologias pedagógicas advindos do mundo tecnológico. Em seguida, realizar uma reflexão por parte de professores, dos gestores educacionais e uma conscientização em toda comunidade científica, a fim de trazer efeitos benéficos para as escolas públicas e particulares e na sociedade de maneira geral. (Leite & Barreto, 2012; Valente, 2011).

Discorre-se, portanto, que as novas perspectivas tecnológicas possibilitaram modelos mais interativos de ensino. Dessa maneira, as instituições e professores têm repensado e formatado seus modelos pedagógicos.

A nova concepção de sala aula tem focado na inovação, utilizando ferramentas que habitualmente são utilizadas no cotidiano do aluno, dentre elas, *tablets*, *smartphones* e *laptop*. Era bastante comum o professor chegar à sala de aula e se deparar com os alunos usando um dispositivo móvel, e na maioria das vezes não paravam para prestar atenção ao que estava sendo explicado pelo professor, assim muitas instituições e professores começaram a utilizar tal situação a seu favor, quando começaram a legalizar essas ferramentas para serem parte integrante nas aulas. (Valente, 2018).

Os resultados da pesquisa do Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação (CETIC, 2017), coadunam para teoria apresentada até o presente momento sobre os benefícios e importância das TDICs no contexto educacional, confirmando suas potencialidades, sobretudo quando se fala do uso de dispositivos móveis por professores e alunos, em razão das facilidades disponibilizadas por este tipo de aparelho. Quando se têm atividades previamente planejadas e devidamente apropriadas, o uso dos *mobiles* em sala de aula, podem ser fortes aliadas no processo formativo.

Para Moran (2013, p. 31):

“Os espaços se multiplicam, mesmo sem sair do lugar (múltiplas atividades diferenciadas na mesma sala). As salas de aula podem tornar-se espaços de pesquisa, de desenvolvimento de projetos, de intercomunicação online, de publicação, com a vantagem de combinar o melhor do presencial e do virtual no mesmo espaço e ao mesmo tempo”.

Diante disso, emerge a necessidade de uma adequação do ensino às novas possibilidades metodológicas e à inserção de algumas TDICs. É importante destacar que os discentes do início do século XXI, inclusive os do Ensino Superior, graças à inserção de MAs, TEs e TDICs, incorporaram um comportamento diferente em sala de aula, pois esses recursos criaram meios de expressão e comunicação, com grande significância para o desenvolvimento de novos paradigmas pedagógicos. (Valente, 2018).

Santaella (2014, p. 22) já comentava que “[...] A revolução digital encontra-se hoje em plena era da mobilidade, que também chamo de tecnologias comunicacionais da conexão contínua constituídas por uma rede móvel de pessoas e de tecnologias nômades que operam em espaços físicos não contíguos”, ou seja, o poder de alcance das tecnologias é imensurável.

De fato, MAs e TEs associadas às TDICs têm melhorado o processo de ensino-aprendizagem, e ganham outros significados na educação, o de promover o acesso ao conteúdo gerado pela informação e até mesmo o de qualificação de alunos para um futuro mercado de trabalho. Igualmente, “a capacidade de uso dessas tecnologias passa a ser intimamente relacionada com determinadas competências que devem ser desenvolvidas pela humanidade” (Almeida & Valente, 2011 - p. 22).

É importante reconhecer que o uso de novos métodos de ensino e tecnologias digitais exige novas habilidades, que precisam ser colocadas em interface professor/aluno, e assim criar competências a partir dos desafios educacionais impostos por estes novos recursos. É possível discorrer que a inserção de MAs, TEs e TDICs ao ensino tem permitido o desenvolvimento de novas capacidades cognitivas, sociais e profissionais, não somente dos discentes, mas também dos docentes e dos diversos atores que fazem parte da cadeia de ensino.

As TDICs, atualmente, são consideradas as principais responsáveis pelas transformações sociais e culturais e representam o que estão chamando de “sociedade da informação”. Por conseguinte, o processo de ensino-aprendizagem não deve permanecer preso a um contexto histórico simplista e metódico, especialmente

dado todo cenário que temos vivenciado, em que o sistema de informação e comunicação tem substituído os métodos tradicionais de ensino.

Corrobora Moran (2015, p. 10-11) quando diz que:

“As tecnologias permitem o registro, a visibilização do processo de aprendizagem de cada um e de todos os envolvidos. Mapeiam os progressos, apontam as dificuldades, podem prever alguns caminhos para os que têm dificuldades específicas (plataformas adaptativas)”. (p.10)

“As tecnologias ampliam as possibilidades de pesquisa *online*, de trazer materiais importantes e atualizados para o grupo, de comunicar-nos com outros professores, alunos e pessoas interessantes, de ser coautores, “remixadores” de conteúdos e de difundir nossos projetos e atividades, individuais, grupais e institucionais muito além das fronteiras físicas do prédio”. (p.11)

Em qualquer parte do mundo, e embora seja de primordial importância incorporar bases teóricas habituais da educação, é preciso levar em consideração o poder da informação para construir e gerar o conhecimento. Habitamos em uma era em que o aluno, além de aprender, é também formador de conceitos e da autoexplicação, e tudo isso tem sido possível graças ao avanço da ciência e da tecnologia (Santaella, 2014).

Ferrarini, Saheb e Torres (2019, p. 11), orientam o seguinte:

“[...] ao incorporar as tecnologias digitais atuais e próprias do século XXI, transformam os modelos de estudo, registros e compartilhamentos de informações e conhecimento, assim como das avaliações, maximizando tempo, espaço e formas de processar, produzir e disseminar as possíveis soluções para os problemas estudados”.

No cenário do Ensino Superior, é possível perceber uma estrutura melhor no que se diz respeito à disposição de recursos tecnológicos para o ensino, diferente do Ensino Básico, o qual tais recursos são limitados. Em contrapartida, os docentes, em sua maioria, encontram-se despreparados ou até mesmo desmotivados para utilizar tais recursos a seu favor, limitando-se a aulas expositivas, as quais o aluno ouve, faz suas anotações e busca assimilar o conteúdo da melhor forma possível, também enxergam o uso de tecnologias como um retrabalho. Outro obstáculo é a falta de experiência com a inserção de MAs, TEs e TDICs, o que tem dificultado sua aceitação e adoção nas aulas (Barbosa, 2017; Cerqueira *et al.* 2017).

Para Dias, Neves e Coelho (2018, p.66) “as instituições de ensino superior enfrentam o grande desafio de equilibrar a expertise tecnológica de seus alunos, já

inseridos na cultura digital, com a falta de adequação estrutural e metodológica das instituições de ensino”.

Por outro lado, verifica-se que nos últimos tempos, boa parte das instituições de ensino superior, sobretudo as privadas, têm investido em infraestrutura de tecnologia da informação e oportunidades de aprendizagem *online*, a exemplo do ensino à distância, com o objetivo de melhorar a aprendizagem dos alunos e fornecer-lhes maior autonomia.

Entretanto, é possível perceber uma inversão nos passos que precisam ser dados para introduzir estratégias inovadoras de ensino em sala de aula com uso de ferramentas digitais, uma vez que é preciso, em primeiro lugar, qualificar a equipe de trabalho, como professores, os apoios pedagógicos e auxiliares técnicos, para em seguida introduzir tais ferramentas na estrutura de ensino.

Contudo, Cerqueira *et. al.* (2017) salientam que a adoção de novas metodologias de ensino e uso das TDICs nas atividades do ensino superior deve envolver um processo de readaptação institucional, como alterações no currículo. As práticas pedagógicas devem estar alinhadas a comunicação com os alunos e a formação docente. Sendo assim, embora professores tenham contato com um aparato tecnológico, estes ainda são pouco explorados nas práticas de ensino, o que recai sobre o avanço no uso de tais tecnologias.

Após essa reflexão inicial, é possível afirmar que as TDICs, cada vez mais, estarão presentes na educação, em todos os âmbitos, do Ensino Básico ao Ensino Superior, a iniciar pelas suas múltiplas possibilidades de transmissão do conhecimento.

Na pesquisa conduzida por Cerqueira *et. al.* (2017) com docentes do curso de Administração de uma instituição de Ensino Superior, sobre as necessidades e possibilidades do uso de tecnologias educacionais e digitais no ensino, os autores constataram que os professores, apesar do forte interesse em utilizar ferramentas digitais, tendo em vista a mudanças nas práticas conservadoras de ensino, pouco as utilizam.

Já no estudo de Barbosa (2017), a autora investigou o uso de TDICs no ensino pelos docentes de um curso de pós-graduação, alguns resultados revelaram um conhecimento significativo por parte dos docentes sobre as tecnologias educacionais

e demonstraram ter o hábito de incorporar TDICs em suas aulas. Porém, ao serem indagados sobre quais seriam as ferramentas mais utilizadas, os docentes, em sua maioria, relataram recorrer às mídias relacionadas ao acesso a *sites* de notícias, vídeos, redes sociais, bem como de aplicativos de compartilhamento, e de acesso aos conteúdos em nuvem. Apesar deste tipo de ferramenta ser bastante conhecida e explorada pelos docentes em diversas instituições, ainda é evidente a falta de exploração de outros recursos metodológicos utilizando TDICs.

No campo das pesquisas em Turismo, nota-se que os programas de pós-graduação no Brasil permitiram um grande avanço nessa área, abrindo fronteiras não somente em âmbito nacional, mas também internacional, promovendo intercâmbios e parcerias na construção científica e na criação de novas abordagens em sala de aula. Com esse advento, surgem novos espaços de interesse e de motivação por parte dos discentes e docentes, que têm traçado novas estratégias dentro dos programas para melhorar a qualidade do ensino.

Isso porque, o Turismo, nos últimos anos, tem assumido um protagonismo significativo como atividade econômica nos mais diversos territórios. Toda complexidade de relações que o envolve, sobretudo como fenômeno social, também tem despertado o interesse científico, especialmente nos programas de pós-graduação, tanto em dimensões de pesquisa como de ensino, e assim exigido do seu campo de estudo um caráter “extra-multi-disciplinar” (Tribe, 2010).

Portanto, essa visão reforça, consideravelmente, a importância de inovar não somente quando se fala de mercado ou de produção científica dentro do ensino superior, mas também, buscar inserir novas metodologias de ensino nas salas de aula e acompanhar toda evolução dos discentes no processo de ensino-aprendizagem.

Corroborando Leal (2011, p.145) quando diz que “a educação em turismo no Brasil, com especial ênfase no nível da pós-graduação *stricto sensu*, vem vivendo um momento especial”. No entanto, é possível discernir que esse avanço só tem sido notado no fortalecimento das bases de conhecimento, no amadurecimento da associação de programas de pós-graduação, na inserção internacional de pesquisadores, principalmente com o crescimento dos intercâmbios, e a consolidação de periódicos científicos. Por outro lado, no âmbito do ensino, ainda são poucas as evidências sobre o uso de MAs, TEs associadas ao uso de TDICs em sala de aula.

Dessa forma, para construir interesses sobre o ensino mediado por tecnologia no campo de ensino do Turismo será necessário basear-se, especialmente, nos interesses dos docentes em criar cenários de aprendizagem que estimulem a criatividade e crie competências singulares em seus alunos, formando-os para o “novo” mercado de trabalho. Os programas de pós-graduação em Turismo devem refletir sobre suas práticas pedagógicas e os impactos dessas práticas sobre a formação de novos professores.

O ideal é que os discentes que almejam seguir uma carreira docente, ao terminar sua pós-graduação, reflitam sobre essas práticas no seu processo de aprendizagem e desenvolvimento profissional e repensem em suas experiências em sala de aula, como muito bem enfatiza Castro Filho, Freire e Maia (2016, p. 04):

“O desenvolvimento profissional de professores deve iniciar da reflexão sobre sua própria formação, na maioria das vezes embasada em concepções tradicionais de ensino e em esquemas de aulas expositivas sem articulação dos conceitos escolares com as atividades do cotidiano. As atividades de formações dos professores devem favorecer um ambiente de trocas de experiências, de transformações de saberes, de busca de inovações e soluções para problemas reais. Estas preocupações não devem somente envolver a aprendizagem de conteúdos, mas também a apropriação de meios e tecnologias em busca de acompanhar as mudanças de uma sociedade”.

No estudo de Filho, Freire e Maia (2016), que trata sobre a formação docente em plena era tecnológica, os autores salientam que a inserção de disciplinas de informática, ou uso dos laboratórios de maneira pontual não é o suficiente para formar profissionais da educação pautados na informatização. É preciso mais, afinal há uma grande necessidade de serem trabalhadas metodologias de ensino inovadoras voltadas para o uso de tecnologias digitais, sendo crucial dispor de uma infraestrutura física para prática pedagógica docente, com interesse de aprimorar tais metodologias de ensino mediadas por tecnologia. Outra dificuldade identificada neste estudo é a falta de uma conexão banda larga nos ambientes de ensino para facilitar a inserção de metodologias que dependem desse recurso, já que o uso de dispositivos móveis tem aumentado substancialmente nos últimos tempos entre professores e alunos.

Os programas de pós-graduação em Turismo precisam se atentar para o processo de formação de novos professores, direcionando-os, cada vez mais, para atuarem em uma sociedade de constantes inovações e que terão como desafios

incorporar ferramentas digitais em suas propostas metodológicas e práticas pedagógicas de ensino-aprendizagem.

No próximo tópico, serão apresentadas algumas metodologias de ensino que abordam MAs, e TEs, e em algumas ocasiões seu uso associado às TDICs, e os impactos que essas novas possibilidades têm trazido para o ensino. A maioria dessas abordagens já é tendência em diversas instituições de ensino com resultados bastante satisfatórios, que tem elevado a qualidade do ensino e maior engajamento de professores e alunos.

## 2.2 O Papel Docente e o Uso de Tecnologias no Ensino

Nas últimas décadas, nota-se uma grande resistência por parte dos docentes em romper com práticas de ensino tradicionais. Isso porque foram habituados em suas trajetórias pessoais e profissionais com esse método de ensino. No entanto, ao se depararem em um novo cenário, regido por tecnologias, muitas vezes esses profissionais sentem-se desencorajados em colocar em prática novas metodologias de ensino. Em contrapartida, quando se desenvolve o hábito de levar tecnologias para sala de aula, o docente encontrará motivação e interesse em buscar sua atualização contínua, necessária para as novas exigências educacionais (Kraviski, 2019).

Assim sendo, “os professores e as escolas precisam adaptar-se a um processo de aprendizado diferente e bem mais difícil. Uma educação transformadora se dá com a adoção de ações pedagógicas que reflitam a complexidade da era presente”. (Pereira, 2018, p.52). Nesta perspectiva:

[...] o professor do século XXI vê-se diante de novos desafios em sua formação pedagógica e necessita de uma capacidade de adaptar sua didática às novas realidades da sociedade, do conhecimento, do aluno e dos meios de informação e comunicação. Precisa saber manejar as tecnologias digitais, acompanhando sua evolução. (Kraviski, 2019, p. 24).

Pereira (2018, p. 48) faz uma crítica ao dizer que, “[...] os métodos tradicionais de transmissão de informações pelos educadores já não se sustentam. Com o advento da *web* e da *internet*, o aluno aprende em qualquer lugar, a qualquer hora, tornando-o ativo em sua própria aprendizagem”.

Existem diversas características para traduzir os inúmeros perfis de professores, no estudo de Dias, Neves e Coelho (2018), por exemplo, as autoras abordam dois tipos distintos de docentes: os primeiros, são aqueles cuja percepção recai sobre às TDICs como elementos instrumentais de caráter mais técnico; enquanto o segundo grupo as interpreta como ferramentas pedagógicas capazes de potencializar o processo de ensino-aprendizagem.

Castro Filho, Freire e Maia (2016, p. 04) destacam que:

O desenvolvimento profissional de professores deve iniciar da reflexão sobre sua própria formação, na maioria das vezes embasada em concepções tradicionais de ensino e em esquemas de aulas expositivas sem articulação dos conceitos escolares com as atividades do cotidiano. As atividades de formações dos professores devem favorecer um ambiente de trocas de experiências, de transformações de saberes, de busca de inovações e soluções para problemas reais. Estas preocupações não devem somente envolver a aprendizagem de conteúdos, mas também a apropriação de meios e tecnologias em busca de acompanhar as mudanças de uma sociedade.

Ao mesmo tempo em que o professor deve estar preparado para acompanhar as tendências da época atual, pensar em sua capacitação contínua e se adequar aos novos métodos de ensino, também tem o desafio de compreender o perfil e hábitos do aluno atual, para que possam criar estratégias de ensino coerentes com a era digital e proporcione uma experiência diferenciada a esse aluno. Em um mundo marcado por tecnologias, torna-se fundamental preparar a “geração 4.0”, não somente para o uso das mídias e bom desempenho escolar, como também para o novo formato do mercado de trabalho. (Kraviski & Machado, 2018).

Outro desafio apontado que recai sobre a formação continuada dos docentes é a escassez de tempo que possuem para aprimorar seus conhecimentos e acompanhar as mudanças tecnológicas que acontecem constantemente. Se o professor não consegue se apropriar das tecnologias digitais, dificilmente conseguirá inserir novas metodologias de ensino em suas salas de aula. (Almeida e Valente, 2011).

Para complementar a problemática em torno da formação docente para o uso de MAs, TEs associadas às TDICs, encontra-se presente dentro dos cursos formativos em que na maioria das vezes são voltados para uma aprendizagem mais técnica, partindo da ideia de que esses professores já possuem conhecimento prévio sobre o uso de tecnologias digitais no ensino. Por outro lado “[...] quando o professor se sente mais familiarizado com as questões técnicas pode dedicar-se à exploração

das TDICs em atividades pedagógicas mais sofisticadas e identificar as contribuições das tecnologias aos processos de ensinar e aprender”. (Almeida & Valente, 2011, p. 48).

Almeida e Valente (2011, p. 50) acrescentam:

[...] A formação do professor, portanto, envolve muito mais do que provê-lo com conhecimento técnico sobre as TDIC. Ela deve criar condições para o professor construir conhecimento sobre os aspectos computacionais; compreender as perspectivas educacionais subjacentes aos *softwares* em uso, isto é, as noções de ensino, aprendizagem e conhecimento implícitas no *software*; e entender por que e como integrar o computador com o currículo e como concretizar esse processo na sua prática pedagógica [...] é necessário que os educadores entendam que as TDIC são mais do que ferramentas ou recursos para fazer tarefas mais rápidas.

Em 2005, a Associação Nacional de Educação (*National Education Association* – *EUA*) publicou um documento, intitulado de “*Learning for the 21st Century*” – Aprendizagem para o séc. XXI - cujo objetivo era discorrer sobre as principais competências que os professores deviam possuir no ensino do século XXI. Na ocasião, eles destacaram quatro competências que ficaram conhecidas como os 4C’s da educação: pensamento crítico (*Critical Thinking*); comunicação (*Communication*); colaboração (*Collaboration*) e criatividade (*Creativity*). Baseado no estudo em questão, o quadro 05 a seguir faz uma síntese dessas competências:

Quadro 05 - Competências do professor para o ensino do séc. XXI

COMPETÊNCIAS	PAPEL DO PROFESSOR
<b>Pensamento Crítico</b>	<p>- Ao incitar o aluno a pensar de maneira reflexiva sobre situações cotidianas e que acontece fora da realidade escolar, o professor faz com que esse aluno reflita sobre a sociedade, tirando suas próprias conclusões daquele cenário, elevando sua capacidade de pensar de maneira crítica e reflexiva;</p> <p>- O professor, por sua vez, deve encorajar o aluno e a si mesmo, refletir sobre sua capacidade de transmitir o conhecimento, suas práticas pedagógicas, conhecer sua sala de aula para assim pensar e desenvolver estratégias de ensino-aprendizagem.</p>

<b>Comunicação</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Assimilar o que está sendo repassado e saber interpretar o que o outro está dizendo são capacidades que estudantes e professores precisam colocar em prática constantemente. É preciso utilizar as linguagens disponíveis para formar, produzir e convencer, saber as suas diferenças e os momentos adequados de integrá-las;</li> <li>- Criar uma competência comunicativa é imprescindível para o ensino. Portanto, é por meio da comunicação que ocorre toda interação e compartilhamento de ideias entre professor e aluno; aluno e aluno;</li> <li>- Em uma era digital, o poder que tem a comunicação se difere em diversos aspectos das possibilidades do passado. Hoje a informação e comunicação são instantâneas, utilizá-las de forma adequada são essenciais dentro do processo de ensino-aprendizagem.</li> </ul>
<b>Colaboração</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- As práticas pedagógicas voltadas para os processos colaborativos têm sido essenciais no séc. XXI. A colaboração deve fazer parte da rotina de qualquer escola, pois é, hoje, a mesma é inseparável das problemáticas advindas da sociedade;</li> <li>- O método colaborativo eleva a autonomia e autoconfiança dos alunos e dos professores, respectivamente. Percebe-se que, atualmente, os processos de colaboração estão em toda parte, sendo imperativo não colocá-los em prática no ambiente escolar.</li> </ul>
<b>Criatividade</b>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- A criatividade é sem dúvida uma das mais importantes competências que o professor deve possuir no século XXI. É uma maneira de exercitar a imaginação, estimula o saber e o fazer;</li> <li>- O pensamento criativo perpassa as barreiras institucionais da educação, desenvolve novas habilidades e competências tanto nos alunos quanto nos professores;</li> <li>- Na prática docente, o papel do professor é desenvolver a capacidade de elaborar, refinar, analisar e avaliar ideias colocadas pelos alunos, para que as mesmas sejam ampliadas e potencializadas com os recursos disponíveis e ao final colocadas em prática.</li> </ul>

Fonte: Elaboração da autora (2020), baseado no documento “*Learning for the 21st Century*” (2005).

O estudo proposto pela Associação Nacional de Educação (2005) leva a refletir que um ambiente inovador de ensino não depende somente de uma infraestrutura tecnológica adequada, mas também de professores capazes de inovar em tais ambientes, que tenham arraigados em si as competências necessárias para promoverem um ensino diferenciado e inovador.

Outrossim, em um mundo cada vez mais desafiador, é necessário ter claro o conceito de aprender e de ensinar, que componham uma proposta pedagógica ajustada à quantidade de informações geradas a cada segundo, porque por meio desse conceito delinea-se o papel do professor e do aluno e, também, o uso que se

faz dos recursos tecnológicos disponíveis, sejam eles digitais ou não. (Kraviski & Machado, 2018; Pereira, 2018).

O trabalho de Seixas et al. (2017), já citado anteriormente, salienta que:

“a prática docente segue algumas características que podem ser utilizadas independentes da metodologia de ensino adotada, porém é importante se ter consciência de quais metodologias estão sendo utilizadas ou desenvolvidas, para que haja um melhor aproveitamento da prática docente, mesmo havendo dificuldades e desafios no processo, o que acaba interferindo na nova forma de organizar o processo de ensino.” (Seixas, 2017, p. 07 ou 572)

Portanto, dentre os benefícios proporcionados pela tecnologia estão: maior flexibilidade e liberdade nas práticas docentes. A experiência pedagógica é otimizada do ponto de vista de inserção de novos conhecimentos, porém nem sempre o professor se encontra preparado para inserir essa tecnologia em suas práticas pedagógicas. Faz-se necessário, portanto, que o docente repense seu papel de educador, reformule seus pensamentos e suas práticas, se coloque frente a globalização e aos novos cenários educacionais. (Kraviski & Machado, 2018).

Contudo, o professor do século XXI é instigado a habituar-se a esta nova era, incorporando em seu planejamento as múltiplas facetas apresentadas pelas tecnologias, principalmente as que estão mais acessíveis, atrativas, receptivas e ao alcance dos alunos e que propiciem uma aprendizagem diferenciada, bem como a construção de novos conhecimentos. (Kraviski, 2019; Kraviski & Machado, 2018).

Na pesquisa de Seixas et al. (2017) ao serem questionados sobre as dificuldades e desafios na atuação profissional como docente, no curso de graduação em turismo, os professores alegaram sentir dificuldades em implementar metodologias de ensino inovadoras em suas salas de aula e por isso permanecem com metodologias tradicionais. Talvez a ausência de uma formação continuada ou até mesmo ausência de um estímulo, faz com que tais docentes permanecem limitados e fechados para novas perspectivas metodológicas de ensino.

Mesmo sabendo que o aluno prefere um maior dinamismo em sala de aula, nos discursos dos docentes a palavra “dificuldade” surgiu em todos os comentários, demonstrando que os professores possuem uma preocupação, um receio e resistência em adotar uma postura metodológica mais ativa, principalmente quando ele percebe que o aluno tem dificuldade em ler e escrever, além de outras limitações, como também ele próprio, como professor, tem suas limitações em relação ao entendimento da nova proposta. (Seixas et al. (2017, p. 16).

Por fim, é possível discorrer que, quando o professor consegue, objetivamente, mencionar as próprias práticas e constrói o próprio desenvolvimento a partir da formação continuada, da busca constante por atualização e coloca em prática o que aprendeu, ele promove transformações em seu modo de ensinar e aperfeiçoa suas habilidades e competências, além de aprimorar o uso de novas metodologias e a capacidade de gerir melhor sua sala de aula.

### 2.3 Possibilidades de Ensino Mediadas por Tecnologias

O desenvolvimento e a aquisição de novos modelos de ensino têm permeado, há algum tempo, a rotina escolar de diversas instituições, porém, muito mais do que utilizar tecnologia na sala de aula, faz-se necessário mediar o ensino com inovação. Sendo assim, as TDICs na educação podem estar presentes de diversas maneiras: em *gadgets* (dispositivos), como a lousa digital, os *tablets* e as mesas educacionais; nos *softwares*, como os aplicativos, os jogos e os livros digitais; bem como noutras soluções educacionais, como a realidade aumentada, os ambientes virtuais de aprendizagem, as plataformas de vídeo, e o próprio metaverso, todas essas tendências podem ser utilizadas em diferentes metodologias e abordagens de ensino.

Ferrarini, Saheb, Torres (2019, p. 11), acrescentam:

“Ao incorporar as tecnologias digitais atuais e próprias do século XXI, transformam os modelos de estudo, registros e compartilhamentos de informações e conhecimento, assim como das avaliações, maximizando tempo, espaço e formas de processar, produzir e disseminar as possíveis soluções para os problemas estudados.”

Porquanto,

“Se queremos que os alunos sejam proativos, precisamos adotar metodologias em que os alunos se envolvam em atividades cada vez mais complexas, em que tenham que tomar decisões e avaliar os resultados, com apoio de materiais relevantes. Se queremos que sejam criativos, eles precisam experimentar inúmeras novas possibilidades de mostrar sua iniciativa.” (Moran, 2015, p.17).

São diversas as práticas e iniciativas educacionais e como tais práticas vêm transformando a educação. No decorrer deste tópico, serão apresentadas diversas abordagens que têm auxiliado docentes em suas estratégias educacionais, permitindo o desenvolvimento de novas habilidades e competências entre alunos de uma maneira prática e interativa.

### 2.3.1 Metodologias Ativas

As metodologias ativas são proposições metodológicas em que o aluno assume uma postura mais ativa, ele resolve problemas, desenvolve projetos e cria oportunidades para a construção de novos conhecimentos. O papel do professor é o de atuar como orientador, motivador, mediador e facilitador da ação educativa. Evidências desse tipo de ferramenta pedagógica datam do século passado, no entanto, seu uso tem sido potencializado ao associar tais metodologias com as TDICs.

As metodologias ativas, atualmente, têm se constituído como ferramentas estratégicas no processo de aprendizagem: primeiro por proporcionar um ensino com maior capacidade de retenção dos conteúdos explorados; e segundo pelo seu caráter de promover um ensino mais efetivo. O processo de inverter os papéis, em que o aluno é o protagonista de seu aprendizado e o professor seu mediador, já é motivo para as metodologias ativas estarem em um modelo de ensino inovador. (Pereira, 2018).

Outro ponto importante dessa estratégia, é a utilização da tecnologia digital, potencializando as aulas, tornando-as mais dinâmicas e atraentes para os estudantes. Por estarem acostumados com recursos digitais, torna-se mais fácil inseri-las ao ambiente escolar e, também, pelo fato de as instituições entenderem que os modelos de ensino tradicionais já não são suficientes para atender uma demanda de alunos nascidos na era digital. (Ferrarini, Saheb & Torres 2019; Pereira, 2018).

Como estratégia inovadora de ensino, as metodologias ativas buscam trabalhar a multidisciplinaridade de forma natural, reunindo diferentes tipos de aprendizagem e conceitos de áreas distintas para alcançar um objetivo, o que contribui para uma aprendizagem voltada para lições cotidianas dos próprios alunos, de forma multidisciplinar.

No conceito de Moran (2018, p.4) as metodologias ativas são como “[...] diretrizes que orientam os processos de ensino e aprendizagem, que se concretizam em estratégias, abordagens e técnicas concretas, específicas e diferenciadas”, o autor ressalta que as metodologias ativas no processo de ensino ocorrem do indutivo, ou seja, de teorias e ideias, para o dedutivo, noutras palavras, a parte prática. Neste tipo de ensino o docente passa daquele que ensina para aquele que faz aprender e, que

também aprende, criando um ambiente capaz de tornar o aluno motivado para novas formas de conhecimento (Moran, 2014).

Para reforçar o conceito de Moran (2018), Ferrarini, Saheb e Torres (2019, p. 25) explicitam que a metodologia ativa:

“[...] implica necessariamente colocar a aprendizagem como centro do processo, em que os alunos sejam mobilizados, interna e externamente, a produzir conhecimento, com atividades que possibilitem o desenvolvimento de vários e complexos processos cognitivos, sendo protagonistas de seu aprendizado, geralmente a partir de problemáticas a serem resolvidas ou temáticas a serem exploradas, na interação com o professor e com demais alunos.”

Outra característica das metodologias ativas apresentada pelas autoras é a de permitir que os estudantes consigam desenvolver atividades mentais em processos cognitivos distintos, e que ultrapassem a memorização e a repetição.

De acordo Ferrarini, Saheb e Torres (2019, p. 04) “aprender de forma ativa envolve a atitude e a capacidade mental do aluno buscar, processar, entender, pensar, elaborar e anunciar, de modo personalizado, o que aprendeu”, ao contrário dos modelos tradicionais de ensino, onde o aprendizado é passivo: ouvir e replicar modelos prontos.

No ensino do Turismo esse tipo de metodologia tem sido explorado por alguns docentes que têm utilizado as abordagens de Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) e Projetos, *Peer Instruction* (avaliação por pares), a Sala de Aula Invertida, o *Design Thinking* (pensamento criativo), entre outros, comuns dentro do espaço das metodologias ativas. A maioria dessas ferramentas não necessita, obrigatoriamente, do uso de tecnologias digitais para que possa se desenvolver, entretanto, é notório o quão elas se potencializam, uma vez conectadas ao mundo virtual. (Arruda, *et al.* 2018; Ferrarini, Saheb & Torres 2018; Moran, 2018; Pereira, 2018).

“Isso é possível porque as metodologias ativas caracterizam-se pela integração de espaço e tempo, de forma a privilegiar o movimento não linear para a aprendizagem, além de promover o compartilhamento de conhecimento e a integração, experiências muito presentes na dinâmica das relações na era digital”. (Pereira, 2018, p. 67).

No trabalho conduzido por Seixas *et. al.*, (2017) que abordou as dificuldades e os desafios da aplicação de metodologias ativas no ensino do Turismo, os autores identificaram que quando o perfil do docente estava voltado para inovação e uso de

recursos tecnológicos, ele conseguia adotar metodologias mais ativas, mesmo em disciplinas de caráter teórico.

Nesta mesma pesquisa é importante destacar que:

“ [...] a maior parte dos docentes relacionou dois fatores que impactam diretamente, tanto nas dificuldades quanto nos desafios, para implantar metodologias de ensino ativas no curso de Turismo, os fatores: motivação e falta de compreensão do aluno em relacionar o conteúdo ou as atividades ministradas em sala de aula com situações da vida organizacional em que poderá vivenciar como turismólogo.” (Seixas *et. al.*, 2017, p. 14).

Neste caso existem dois grandes obstáculos a serem enfrentados: o primeiro refere-se a criar estratégias para motivar os alunos a serem ativos durante as aulas, e isso pode acontecer utilizando recursos digitais, como temos visto ao longo desta tese, bem como promover aulas mais significativas a formação desse profissional. Já o segundo problema recai sobre a importância do conteúdo que deve ser ministrado, apesar de no estudo apresentado os professores relatarem utilizar um pluralismo metodológico em suas aulas, é preciso repensar quais tipos de abordagens que estão sendo utilizadas, os objetivos da aula, e o que pode ser melhorado. (Seixas *et. al.*, 2017).

A partir desse diagnóstico, é possível traçar estratégias de ensino para atrair a atenção e interação desse discente, a fim de construir um processo de aprendizagem significativo. Contudo, outros fatores precisam ser colocados à prova, a exemplo do perfil do aluno, a disposição dos recursos educacionais, a própria motivação e engajamento do professor, entre outros. (Seixas *et. al.*, 2017). Além disso, é corriqueiro os professores escutarem dos próprios alunos que determinado tipo de metodologia, quando aplicadas em sala, não se configuram como uma aula.

Por fim, o estudo identificou outra dificuldade que impacta diretamente na aplicação de metodologias ativas no ensino do turismo, que foi a falta de diálogo entre os próprios docentes, já que a maioria pertence a diferentes departamentos da instituição e conseqüentemente de áreas do conhecimento distintas, o que dificulta um planejamento prévio onde seria possível integrar diferentes disciplinas em um processo metodológico colaborativo. (Seixas *et. al.*, 2017).

“O uso de metodologias ativas no ensino superior, além de colaborar com a autonomia para a aprendizagem, fortalece a dimensão relacional, pois os discentes conseguem desenvolver melhor atividades colaborativas e socializantes, além de desenvolver criticidade em relação ao contexto em que se dá a atividade educativa, o que mostra-se muito positivo para diminuir o

distanciamento entre teoria e prática, principalmente, no ensino profissional.” (Dias, Neves & Coelho - 2018, p.74).

Diante desse pressuposto, é possível argumentar que os principais ganhos ao utilizar as metodologias ativas são: maior autonomia e aumento da produtividade, principalmente em atividades colaborativas, favorecimento da dimensão relacional, criticidade, autoavaliação e diminuição das fronteiras entre teoria e prática. (Pereira, 2018).

As metodologias ativas associadas às TDICs são capazes de estimular a aprendizagem dos alunos que, cada vez mais, têm colecionado conhecimentos de maneira autônoma. Elas podem ser utilizadas pelos docentes como estratégia de ensino, posto que o processo de ensino-aprendizagem não deve, somente, se concentrar nos conteúdos disciplinares, no ensino e na figura do professor, mas sim, se centrar na aprendizagem e no aluno.

No texto de Arruda *et. al.* (2018), sobre metodologias ativas com o uso de tecnologias digitais, os autores destacam que a integração entre ambas as temáticas é capaz de diminuir a evasão, e também, as reprovações dos alunos, promovendo, assim, o desenvolvimento de atividades coletivas e maior integração entre os discentes.

Outro fator positivo desta associação, entre TDICs e metodologias ativas, no ensino é a maneira como o professor passa a visualizar disciplinas mais teóricas sendo abordadas de forma mais interativas, maximizando seu campo de visão pedagógica para outros ângulos, trabalhando sua motivação e sua busca por uma formação continuada. (Arruda *et. al.*, 2018).

O papel das metodologias ativas é explorar a forma como os alunos aprendem e não somente o que deve ser aprendido. Ao invés de eles receberem as informações em sala de aula passivamente, são induzidos a construir o seu próprio conhecimento e pensamento crítico em resposta ao que é projetado e transmitido pelo professor.

A pesquisa de Arruda *et. al.* (2018) envolveu educadores de áreas de conhecimentos distintos em um curso de formação sobre o uso de tecnologias em metodologias ativas. O percurso metodológico do estudo foi abordado em quatro fases: na primeira, os formadores apresentaram características do professor

contemporâneo para mostrar o novo contexto educacional regido pelo uso de tecnologia em sala de aula. Em seguida, foi exposto o conceito de metodologias ativas, seguidos da terceira fase na qual foram apresentados exemplos reais de seu uso. Por fim, na última fase, foi elaborada em conjunto uma disciplina utilizando recursos tecnológicos associados a metodologias ativas. Ao final, os resultados comprovaram que as metodologias ativas intermediadas pelos recursos digitais são fortes aliadas na constituição de situações de aprendizagem pelos professores. (Arruda *et. al.*, 2018).

Pesquisas deste cunho reforçam, ainda mais, a importância da formação para *práxis* docente, bem como, corroboram com a criação de novas práticas didáticas para o ensino. Para complementar, as metodologias ativas preveem uma aprendizagem que deve ser construída sob um contexto significativo, observando o desenvolvimento de habilidades e competências do aluno de maneira processual, criando um senso de responsabilidade por cima da própria aprendizagem de maneira cognitiva, mas também integral.

Nos subtópicos, a seguir, são apresentadas algumas abordagens que se configuram dentro da perspectiva das metodologias ativas. Tais abordagens têm mostrado novos caminhos no processo ensino-aprendizagem, substituindo modelos disciplinares por modelos mais centrados em aprender ativamente com desafios a partir da resolução de problemas, no desenvolvimento de projetos, atividades colaborativas e jogos, focadas na utilização de TEs. Apesar da maioria dessas abordagens não depender, necessariamente, de tecnologias digitais, vale reforçar mais uma vez que quando integradas às TDICs, elas são potencializadas, tornando-se mais atrativas ao olhar dos alunos.

### 2.3.2 Aprendizagem baseada em projetos

A aprendizagem baseada em projetos faz parte das diversas abordagens que podem ser colocadas em prática dentro das metodologias ativas. As ações pedagógicas são norteadas por problemáticas advindas da sociedade, onde o papel do aluno é assumir uma postura de pesquisador, produzindo e disseminando conhecimento.

Cecílio e Tedesco (2019, p. 04) conceituam a aprendizagem baseada em projetos como sendo:

“Uma estratégia de ensino e aprendizagem que visa estimular o engajamento e a habilidade de solução de problemas, promovendo o pensamento crítico e o trabalho colaborativo em times. Além disso, é uma abordagem de ensino que desafia os estudantes a aprender a aprender, na busca por soluções para problemas reais ou que poderiam ser reais. Se caracteriza por um problema, não o conteúdo; estimula a formulação de hipóteses para a solução do problema; desenvolve a capacidades de comunicação e argumentação; a interdisciplinaridade e a autonomia, entre outras competências cognitivas e socioemocionais.”

Os autores ainda reforçam o papel do professor em ter clareza sobre o que significa aprender e, como isso pode acontecer de forma palpável, procurando obter eficácia e maior fixação.

No projeto desenvolvido por Cecílio e Tedesco (2019), que teve como princípio utilizar a aprendizagem baseada em projeto como estratégia metodológica para tornar as aulas da disciplina de geometria analítica mais interativa, ocorreu com o propósito de diminuir a passividade dos estudantes, desenvolver a autonomia e o engajamento a partir de problemas reais. Nesse sentido, o trabalho realizado possibilitou avaliar o aluno de diversos ângulos sendo uma excelente oportunidade de envolver os alunos e de observar o comportamento deles na resolução de problemas. Enquanto aos docentes:

“[...] pode-se afirmar que o professor, ao aplicar a metodologia da Aprendizagem Baseada em Projeto, deve assumir o papel de orientador e, de forma ativa, instigar cada estudante a pensar e a refletir sobre suas tomadas de decisões em meio ao desenvolvimento das atividades, visando formar o pensamento crítico, construído por meio de discussões e reflexões entre os times.” (Cecílio & Tedesco 2019, p.18).

Na concepção de Vieira (2016, p. 10) a aprendizagem por projetos:

“[...] na educação superior pode proporcionar aprendizagem diversificada e em tempo real, inserida em novo contexto pedagógico, no qual o aluno é sujeito ativo no processo de produção do conhecimento. Rompe com a imposição de conteúdos de forma rígida e pré-estabelecida, incorporando-os na medida em que se constituem como parte fundamental para o desenvolvimento do projeto.”

O autor acrescenta que quando as instituições utilizam o método da aprendizagem baseada em projetos, inicia-se um processo democrático, participativo e decisivo que se insere nas experiências cotidianas dos alunos e dos professores. Ele enfatiza a necessidade de questionar os educadores sobre como estão

conduzindo os seus métodos de ensino atuais, e de que forma o professor se transforma de "transmissor de conteúdos" para pesquisador, transformando o aluno em sujeito do processo. (Vieira, 2016).

"A docência da educação superior por meio do desenvolvimento de projetos é uma forma de conceber educação que envolve o aluno, o professor, os recursos disponíveis, inclusive as novas tecnologias, e todas as interações que se estabelecem nesse espaço, denominado espaço de aprendizagem." (Vieira, 2016, p. 08).

No Ensino Superior, a aprendizagem baseada em projetos é capaz de proporcionar uma aprendizagem muito mais diversificada e apurada, pelo fato de já haver uma autonomia e maturidade dos próprios discentes, bem como pela interdisciplinaridade promovida pelos cursos superiores e suas disciplinas. Esse tipo de metodologia, no contexto do Ensino Superior, tem a finalidade de fazer com que os alunos se transformem em sujeitos críticos e criativos capazes de serem protagonistas dos próprios projetos, a partir de condições objetivas de aprendizagem. (Cecílio & Tedesco, 2019; Vieira, 2016).

No estudo de Ferrarini, Saheb e Torres (2019, p. 08), acerca da temática apresentada sobre aprendizagem baseada em projetos, as autoras destacam que o objetivo dessa metodologia é o de "atuar em sala de aula a partir de temas e problemáticas reais e de interesse dos alunos, a fim de que reconstruíssem e reorganizassem suas experiências por meio das quais considera que o aprendizado acontece". Na prática, esse tipo de metodologia ativa se aproxima de fatos e projetos da vida real e faz parte de um processo de aprendizagem colaborativa entre os alunos. As pesquisadoras ressaltam, ainda, que essa ferramenta educacional desperta curiosidade e criatividade entre os estudantes, e que ao final pode ser transformado em algo concreto.

Na análise feita nesta pesquisa, as autoras apresentam como ferramentas das tecnologias digitais podem potencializar esse tipo de metodologia tornando-a interativa e acessível: na aprendizagem baseada em projetos, é possível utilizar *softwares*, bancos de dados, bibliotecas digitais para construir, armazenar, acessar materiais e compartilhar informações sobre o projeto que está sendo desenvolvido rapidamente, além disso, é possível que o professor acompanhe e monitore, de forma virtual, todo o processo de construção dos projetos (Ferrarini, Saheb & Torres, 2019).

Corroborando os benefícios de introduzir tecnologia digital à aprendizagem baseada em projetos, Silva, Castro e Sales (2018, p. 06) reforçam que:

“O uso de diferentes recursos *online* também pode permitir a comunicação com elementos externos à sala de aula, facilitar o acesso a outros pontos de vista, gerenciar o trabalho em grupo e viabilizar a troca de *feedbacks* entre professores e alunos.”

A ação de utilizar as tecnologias digitais na metodologia de aprendizagem baseada em projetos leva a reação de transformar modelos tradicionais de ensino em modelos que trazem os benefícios de compartilhamentos e processamento de informações instantâneas, maior produtividade entre professores e alunos, engajamento, métodos de avaliação diferenciados, maximização do tempo, novas maneiras de pensar e reagir diante das problemáticas. Por outro lado, é possível desenvolver projetos utilizando tarjetas de papel, caso recursos digitais não estejam disponíveis.

A aprendizagem baseada em projetos também se enquadra em práticas colaborativas, uma vez que suas características apresentam uma maior democratização das tomadas de decisão entre os alunos, em que o professor assume o papel de colaborador entre os grupos. Além disso, um dos objetivos dessa aprendizagem é fazer com que o aluno saiba utilizar seus saberes em situações distintas e fora do ambiente escolar, já que é induzido a aprender durante o processo de produzir, de levantar dúvidas, de pesquisar e de criar relações, que incentivam novas buscas, descobertas, compreensões e reconstruções de conhecimento. (Silva, Castro & Sales, 2018; Vieira, 2016).

Além disso, esse tipo de metodologia serve para estimular o pensamento crítico dos discentes, induzindo-os mesmos a um processo investigativo o qual são capazes de formular as próprias problemáticas, coletar informações, construir o seu próprio método de pesquisa, compartilhar suas considerações sobre determinados problemas. Assim, a aprendizagem baseada em projetos pode ser uma ferramenta eficaz para motivar os alunos a serem protagonistas de diversos tipos de conhecimentos e aprendizagens.

### 2.3.3 Aprendizagem baseada em problemas

A Aprendizagem Baseada em Problemas (ABP) conhecida em inglês como PBL (*Problem Based Learning*) tem suas origens no ensino de medicina, onde o

levantamento de um problema ou de um caso clínico era tido como um guia para aprendizagem. O papel do professor, nesse tipo de metodologia, era o de guiar os alunos na resolução do problema, geralmente os alunos se dividiam em pequenos grupos onde cada grupo apresentava soluções para os casos. Para Berbel (1998, p. 145), o caráter formativo dessa metodologia “estimula uma atitude ativa do aluno em busca do conhecimento e não meramente informativa como é o caso da prática pedagógica tradicional”.

Ferrarini, Saheb e Torres (2019, p.13) acrescentam:

“O papel do professor é orientar o processo de aprendizagem dos alunos, à medida que pode direcionar a definição do problema, pela relação com a realidade e experiência profissional, além de objetivar e desenvolver o perfil profissional esperado. Media as discussões e produções dos alunos.”

Ademais, Ferrarini, Saheb e Torres (2019) ao falarem sobre essa metodologia de ensino relatam que os problemas levantados, geralmente, estão alinhados aos casos reais advindos das respectivas áreas de formação dos estudantes, conforme apresentado no quadro 03, abaixo:

Quadro 03 – Passos Didáticos da Aprendizagem Baseada em Problemas:

PASSO	PROCEDIMENTO
(1)	⇒ Identificação do cenário do problema;
(2)	⇒ Definição do problema por meio da análise dos fatos advindos do cenário;
(3)	⇒ Formulação de hipóteses sobre possíveis soluções com o conhecimento existente;
(4)	⇒ Identificação de novas necessidades de aprendizado;
(5)	⇒ Realização de pesquisa em busca do novo aprendizado;
(6)	⇒ Aplicação dos novos conhecimentos gerando novas hipóteses e selecionando a melhor solução;
(7)	⇒ Avaliação, abstração e reflexão sobre o processo de aprendizado.

Fonte: Elaboração própria (2020), baseado em Ferrarini, Saheb e Torres (2019, p.12).

Existe uma similaridade entre a aprendizagem baseada em problemas e a aprendizagem baseada em projetos. Para esta, existe uma projeção, ou seja, a elaboração de um projeto, que perpassa por diversas etapas, desde seu planejamento, execução, avaliação para se chegar a um produto. Já àquela, busca

responder a uma problemática da própria sociedade que pode ser realizada de forma colaborativa com pesquisas e discussões. É válido lembrar que ambas fazem parte das metodologias ativas, ou seja, colocam os alunos como protagonistas da aprendizagem, além de fazê-los trabalhar colaborativamente, focando no levantamento de um problema. (Ferrarini, Saheb & Torres, 2019; Moran, 2018).

Vejamos, tanto na aprendizagem baseada em problemas quanto na aprendizagem baseada em projetos, é possível utilizar recursos digitais, como programas e *softwares* específicos, alimentados pelos alunos durante todas as etapas da aprendizagem. É possível elaborar relatórios *online* a qualquer momento, assim como o acesso às bibliotecas digitais fornece um levantamento ampliado de materiais, os bancos virtuais de cenários de problemas entre outras ferramentas que podem ser facilmente elencadas utilizando os recursos tecnológicos (Moran, 2018).

Salienta-se que quando existe apropriação das TDICs na aprendizagem baseada em problemas, é possível a “criação de bancos virtuais de cenários de problemas, os quais podem ser acessados, atualizados e alimentados periodicamente, inclusive com compartilhamento consentido entre universidades de qualquer parte do mundo” (Ferrarini, Saheb & Torres, 2019, p.13).

#### 2.3.4 Método do caso

Embora não se tenham evidências científicas suficientes que os coloquem como sinônimos, a aprendizagem baseada em problemas é muito semelhante ao que é preconizado na metodologia do método do caso, uma vez que tais abordagens tratam-se de estratégias de ensino cujo propósito é o levantamento de um problema real para fins de aprendizagem. Todavia, é possível destacar suas diferenças.

Na pesquisa realizada por Mattar e Aguiar (2018), por meio através de um levantamento da literatura, em que onde os autores comparam três concepções de metodologias distintas: a aprendizagem baseada em problemas, a problematização e o método do caso.

As diferenças são perceptíveis: a aprendizagem baseada em problemas se difere do método do caso ao levar em consideração suas raízes, enquanto a primeira nasce na medicina, a segunda é fruto das ciências sociais aplicadas, especificamente

da área do Direito; outra diferença citada por Mattar e Aguiar (2018) é o fato da aprendizagem baseada em problemas utilizar como ponto de partida problemas reais do cotidiano, enquanto que no método do caso o contexto pode ser fictício, entretanto é necessário manter pontos que não fujam da realidade.

E as diferenças não param por aí. Na aprendizagem baseada em problemas, existe uma sistematização na realização de seu processo de aprendizagem, uma sequência que inicia e termina. Já no método do caso as etapas são mais abertas e pode tomar rumos diferentes ao longo de seu processo. Uma característica muito marcante no método do caso é a “construção de novos conhecimentos com base na realidade social para formular soluções”, na ABP prevalece o “Foco no conhecimento já adquirido para formular soluções” (Mattar & Aguiar, 2018, p.412).

No estudo conduzido por Araújo, Rejowski e Leal (2012), os pesquisadores discorreram sobre o método do caso para o ensino do turismo, é possível perceber que as características do método do caso apresentado pelos autores se mostraram muito próximos ao conceito da aprendizagem baseada em problemas.

Neste trabalho os autores explicitam que “em turismo, o método do caso também pode contribuir para o estudante se aproximar de diversas situações reais e complexas com as quais se defrontará em sua trajetória profissional, auxiliando diretamente na aproximação entre a teoria e a prática” (Araújo, Rejowski & Leal, p.112, 2012). Ou seja, a aprendizagem acontece a partir de problemáticas reais, que servem como simulações na resolução de problemas no ambiente da sala de aula.

“Reforça-se que, em turismo, os casos para ensino não devem se restringir apenas às organizações, já que podem descrever problemas e situações de desenvolvimento, planejamento e gestão de destinos, atrações, empresas ou empreendimentos turísticos, no passado recente ou no presente.” (Araújo, Rejowski & Leal, p.113, 2012).

Esse ponto de vista reforça os conceitos apresentados sobre a aprendizagem baseada em problemas. O estudo citado mostra a importância de os docentes trabalharem este método de ensino nas aulas de turismo, uma vez que, como muito bem apresentado pelos autores, julga-se necessário o desenvolvimento de casos de ensino com foco na realidade do turismo brasileiro. (Araújo, Rejowski & Leal, 2012).

### 2.3.5 *Peer Instruction* (Instrução por pares)

A técnica de Instrução por Pares ou *Peer Instruction* se difere dos demais tipos de metodologias apresentados até o presente momento, porque, primeiro seu processo de desenvolvimento sugere o uso de computador e/ou dispositivos móveis por parte dos professores e alunos, e não são todas as escolas que dispõem desse tipo de infraestrutura; segundo, por ser uma técnica pouco utilizada pelos professores no contexto de sala de aula e pouco vislumbrada no ensino superior.

De acordo com Pereira (2018), a instrução por pares é um método de ensino interativo, baseado em evidência, popularizado no início da década de 1990, por Eric Mazur, professor de física da Universidade Harvard. A *Peer Instruction* mobiliza os alunos durante as aulas por meio de atividades que exigem aplicação de conceitos, argumentação e explicação desses conceitos aos colegas de classe. A aprendizagem entre pares envolve, compromete e mantém os alunos atentos durante a aula por meio de atividades, exigindo de cada um a aplicação de conceitos fundamentais que são apresentados para, em seguida, haver a explicação desses conceitos aos seus colegas.

Araújo *et. al.* (2017, p. 02) define essa metodologia como “um método de aprendizagem ativa que possui dois objetivos básicos: explorar a interação entre os estudantes e focar sua atenção nos conceitos fundamentais para a resolução de questionamentos propostos em sala”. Outro aspecto importante é que a instrução por pares envolve e mantém os alunos atentos durante a aula por meio das atividades que são objetivas e, ao mesmo tempo, complexas e que requerem foco e concentração.

Para que essa técnica aconteça, é preciso que o professor disponibilize um material de estudo para que os alunos façam uma leitura prévia, em seguida, o professor elabora questões sobre esse assunto. Se a aula for presencial, deve ser conduzida em um laboratório de informática e/ou um espaço com computadores, ou utilizando dispositivos móveis conectados à rede de *internet*, para que os alunos possam responder aos questionamentos feitos pelo professor em tempo real. De acordo com a percentagem de acertos e/ou erros dos estudantes, o professor retoma ou não os conceitos referentes ao conteúdo que foi previamente estudado pelos seus alunos, ou seja, essa metodologia de ensino se assemelha a um jogo de perguntas e respostas. (Ferrarini, Saheb & Torres, 2019)

No trabalho de Araújo *et. al.* (2017), é apresentado o uso da instrução por pares a partir de uma sequência didática, que foi aplicado em sete turmas do ensino de Física de um instituto federal de ensino. Durante o processo metodológico, foi perceptível o conhecimento prévio sobre o assunto abordado, o engajamento e a interação entre os alunos, realizada através do *Plickers* - um aplicativo gratuito -, disponível para celulares, *tablets* e computadores, que permite a coleta de respostas de uma determinada turma de maneira rápida e dinâmica, e que contribuiu para dinâmica da aula. O uso desse aplicativo serviu como suporte para os professores realizarem questionamentos sobre a atividade proposta. Ao final, foi possível perceber que em seis das sete turmas onde ocorreu a sequência didática utilizando a instrução por pares, conseguiram obter ganhos compatíveis com aqueles esperados para turmas submetidas a esse tipo de estratégias de ensino, onde são utilizadas as metodologias ativas.

Eberspacher *et. al.* (2017, p. 03) corroborando com os pensamentos aqui já apresentados, discorrem que:

A metodologia *Peer Instruction* tem como foco contribuir para que cada aluno seja construtor de seu aprendizado e junto dos demais colegas possam potencializar seu desenvolvimento e capacidade de autoanálise enfatizando o aprendizado e facilitando a ideia de educação continuada.

Como um dos passos para desenvolver essa metodologia em sala de aula e assim motivar os alunos logo de início, os autores supracitados, sugerem como fase inicial deste método a aplicação de um questionário introdutório que contribuirá para que o docente possa explorar quais seriam as principais expectativas de seus alunos, e a partir de então alinhar suas práticas pedagógicas, bem como o conteúdo proposto, à sua sala de aula. (Eberspacher *et. al.* 2017).

É importante enfatizar que essa metodologia de ensino é muito conhecida na área das ciências exatas, sobretudo no ensino de Física, e que possui uma “aproximação muito estreita com relação ao uso de tecnologias digitais, levando à conclusão de que pode não ocorrer da maneira prevista sem o aparato tecnológico digital necessário em sala de aula”. (Ferrarini, Saheb & Torres, 2019, p. 18), sendo uma proposta de ensino, dentro do contexto das metodologias ativas, que leva os alunos a terem um maior engajamento no processo de aprendizagem.

### 2.3.6 Sala de aula invertida

A metodologia da sala de invertida se assemelha a um seminário, em que o aluno tem o papel de apresentar um conteúdo aos demais colegas. No entanto, esse enfoque consiste em uma maior interação, permitindo ao aluno se colocar como sujeito da própria aprendizagem, reconhecendo a importância de ter o domínio do conteúdo, assim como é o professor.

É possível, a partir da sala de aula invertida, esquematizar de maneira lógica e objetiva o conteúdo que será trabalhado, o professor assume o papel de mediador e o aluno se configura como protagonista, desenvolvendo uma visão ampliada e maior compreensão de todo assunto que está sendo abordado. (Pereira, 2018).

Para complementar, na sala de aula invertida, o aluno traz para a aula o conhecimento prévio sobre o tema que será estudado, adquirido a partir de textos, vídeos, jogos e outros formatos de conteúdo recomendados pelo professor – quase sempre no meio digital. A construção e significação deste conhecimento, quase sempre, acontecem em conjunto, na sala de aula.

De acordo com Valente (2014), para que se desenhe uma metodologia de sala de aula invertida, conteúdo e instruções devem ser estudados *online*, e a sala de aula passa a ser o local para trabalhar os conteúdos já estudados na forma de sua mobilização em atividades práticas, como resolução de problemas e projetos, discussão em grupo, laboratórios etc.

Para Almeida e Valente (2011, p. 31) reforçam que:

“[...] A criação de ambientes de aprendizagem interativos, a exemplo da sala de aula invertida, por meio das TDICs impulsiona novas formas de ensinar, aprender e interagir com o conhecimento, com o contexto local e global, propicia o desenvolvimento da capacidade de dialogar, representar o pensamento, buscar, selecionar e recuperar informações, construir conhecimento em colaboração por meio de redes não lineares”.

No trabalho de Ferrarini, Saheb e Torres (2019) é possível encontrar duas abordagens distintas para sala de aula invertida: a primeira, o foco é voltado para o ritmo de aprendizagem que cada aluno apresenta. O conteúdo a ser explanado é disponibilizado em vídeos feitos pelos professores, “a sala de aula passa a ser um espaço para tirar dúvidas e realizar outras atividades, tais como as de laboratório e

resolução de problemas” - Ferrarini, Saheb e Torres (2019, p. 19). Nesta primeira metodologia de ensino, nota-se que o papel do aluno é o de comprometer-se em estudar o conteúdo previamente, já o uso das tecnologias digitais limita-se na preparação e disponibilização dos vídeos. Para complementar a primeira fase da sala de aula invertida, esta fica:

“[...] restrita ao conceito de aprendizagem baseada nos modelos convencionais, em que se disseminam explicações prontas, centradas na figura do professor. Por outro lado, ao utilizar-se das tecnologias digitais, modifica substancialmente o papel do professor em sala de aula, que passa a focar a aprendizagem dos alunos, tornando-os responsáveis também por esse processo o que é um avanço considerável”. (Ferrarini, Saheb & Torres, 2019, p. 20).

Na segunda fase da sala de aula invertida, apresentada pelas autoras, e que sustenta o que já foi colocado anteriormente, estimulam-se os alunos para que eles sejam induzidos a aplicar suas próprias estratégias de aprendizagem. Segundo Ferrarini, Saheb e Torres (2019, p. 22), “a personalização é ainda mais evidente que a anterior em que todos ainda viam os mesmos vídeos para as mesmas aulas. Utilizam-se as facilidades das tecnologias digitais também para os exames/testes”. Cada aluno passa a desenvolver tarefas diferentes com um mesmo propósito.

Apesar de as duas versões utilizarem tecnologia, ambas se diferenciam, pelo fato de a segunda ser mais espontânea, no sentido de que os alunos possuem o domínio do conteúdo abordado em sala de aula, enquanto que a primeira fase da sala de aula invertida se limita ao estudo das videoaulas sobre o conteúdo que será estudado posteriormente em sala de aula.

### 2.3.7 Design Thinking

Para Pereira (2018, p. 51) o *design thinking* “é uma metodologia criativa e prática que foca na solução de problemas e concepção de projetos através de um processo colaborativo e centrado no cliente”. A autora destaca que essa metodologia de ensino tem sido muito utilizada em empresas que buscam inovar em seus negócios. O *Design Thinking* também tem o propósito de encontrar respostas que sejam revolucionárias ou inovadoras para os problemas identificados, focando nas reais necessidades do mercado.

Filho (2016, p. 92) corrobora quando diz que:

[...] o design thinking não é uma abordagem centrado no processo de ensino e aprendizagem, mas sim um processo baseado em raciocínio abduutivo e inicialmente modelado para o mundo dos negócios. É notório que o *design thinking* é uma prática centrada em resolução de problemas complexos e teve sua principal disseminação na geração de negócios inovadores.

Contudo, nos últimos tempos, algumas instituições de ensino têm utilizado este método com frequência, por se tratar de uma estratégia criativa e prática e que foca no trabalho colaborativo, onde é possível conhecer com mais profundidade as necessidades dos outros e, conseqüentemente, cria-se soluções inovadoras. (Masson & Calazans, 2018).

Masson e Calazans (2018) conduziram um estudo para validação do *Design Thinking* como técnica colaborativa de ensino-aprendizagem para o ensino superior, em uma disciplina das áreas de Administração e Contabilidade de uma instituição de ensino superior. Participaram da pesquisa vinte e oito alunos. A proposta da pesquisa era saber a percepção do aluno sobre o uso do *Design Thinking* por parte dos professores. Assim, os alunos puderam avaliar essa metodologia nas perspectivas de aprendizagem, colaboração, facilidade de uso, utilidade percebida e intenção de uso. Ao final foi possível perceber que, diante do contexto idealizado para aplicação da metodologia, ela se mostrou eficiente.

Assim, no contexto educacional, primeiramente, é necessário detectar os processos cognitivos deste método, para em seguida levar a apropriação dos professores e assim eles possam planejar suas atividades de ensino baseadas nesses processos cognitivos. (Filho, 2016). Na perspectiva do aluno, este participa como formador de conhecimento e não apenas como um receptor da informação.

O *Design Thinking* envolve os alunos na criação de uma solução, permitindo que eles contribuam a partir da união de suas próprias experiências, para melhoria da realidade. O intuito é que cheguem a um consenso benéfico para todos e resolvam o problema da melhor forma que puderem, além disso, fazer com que o aluno seja mais participativo, aprimorando a sua capacidade de trabalhar em equipe e de se colocar no lugar do outro. (Filho, 2016).

Este método se destaca como uma importante ferramenta de suporte à geração de ideias e ações do ponto de vista inovador, relacionado ao contexto atual, principalmente quando associado às TDICs. Essa prática quando voltada para o ensino superior pode auxiliar discentes em suas trajetórias profissionais, uma vez que,

permite integrar as necessidades individuais com as coletivas, contribuindo para o alcance de soluções que melhorem o trabalho em equipe, tanto no ambiente da sala de aula, como em ambientes de negócios.

Já na pesquisa conduzida por Henriksen, Richardson e Mehta (2017), estudantes das universidades do Arizona e do Michigan nos Estados Unidos, as autoras examinaram a aplicação do *Design Thinking* por professores de um curso de pós-graduação para abordar de forma criativa os problemas educacionais da prática. Os professores atribuíram lições temáticas alinhadas ao *Design Thinking* com o objetivo de incentivar o pensamento criativo dos alunos. Na análise das autoras, as habilidades de *Design Thinking* na prática docente apresentaram hábitos mentais que beneficiam os professores na navegação criativa de problemas. Por outro lado, foi possível perceber que, embora a criatividade seja considerada, atualmente, uma habilidade chave nos processos de ensino-aprendizagem, muitos docentes ainda hesitam em se identificar como criativos, ou, na maioria das vezes, sentem-se desconfortáveis com a possibilidade de assumir riscos intelectuais.

Por fim, no estudo de Colares, Machado e Rocha (2018) sobre o impacto do *Design Thinking* no ensino universitário, os autores analisaram resultados de diversas pesquisas onde foi utilizado método do *Design Thinking*, bem como realizaram uma entrevista fechada com quatro docentes do curso de Publicidade e Propaganda da Universidade de Fortaleza, tomando como base para as perguntas os pressupostos teóricos de Viana e Silva (2017).

Como resultado das pesquisas analisadas, os autores relataram ao longo do texto que o método *Design Thinking* não só ajuda na criação de novas ideias e de conhecimento, mas também ajuda a desenvolver habilidades em criar e fazer. Além disso, incentiva a discussão de assuntos e problemas até chegar à melhor solução possível; Auxilia professores na elaboração de exercícios práticos, incentivando os alunos a entrarem de forma mais profunda nos problemas que precisam ser solucionados; Os estudantes aprendem a pensar fora da caixa e a olhar para o problema de diferentes ângulos a fim de encontrar oportunidades e novas formas de solucionar problemas. Em resposta a entrevista com os docentes, já no segundo momento da pesquisa, os autores salientam estudar com mais profundidade a

aplicação do *Design Thinking* nas salas de aula e buscar inserir esse método de ensino a outras metodologias ativas.

### 2.3.8 Gameficação

Dentre as abordagens apresentadas anteriormente, a Gameficação vem ganhando destaque nacional e internacional nas práticas didáticas dos professores, em diversas instituições de ensino. Isso porque a Gameficação tem a capacidade de envolver, engajar e motivar a ação do estudante em ambientes de aprendizagem.

O termo Gameficação representa um conjunto de atividades organizadas com base na ideia de jogos, com intuito de engajar pessoas para resolverem problemas e melhorar o aprendizado. Possui um campo em potencial a ser explorado pela área da educação, e que tem sido vislumbrado a partir da análise de experimentos voltados para o ensino-aprendizagem. (Signori, Guimarães & Corrêa, 2016).

Este método de ensino consiste na “utilização de elementos de *design* de jogos no ambiente de aprendizagem, não para jogar, mas para motivar, engajar e melhorar o rendimento e desempenho dos alunos envolvidos no processo de ensino” (Silva, Sales & Castro, 2019, p. 03).

Quadro 04 - Conceitos de Gameficação apresentados por Signori, Guimarães e Corrêa (2016)

<b>GAMEFICAÇÃO</b>	<p><b>Gamificação</b> corresponde ao uso de elementos de design do jogo em contexto de não jogo.</p> <p>(DETERDING et al., 2011b);</p>
	<p><b>Gamificação</b> é um processo de melhoria de um serviço de reconhecimento para experiências lúdicas, a fim de apoiar a criação de valor para o usuário.</p> <p>(HUOTARI; HAMARI, 2011);</p>
	<p><b>Gamificação</b> é o uso de elementos de jogo e técnicas de design de jogos em contextos não-jogo.</p> <p>(WERBACH; HUNTER, 2012);</p>
	<p><b>Gamificação</b> está implementando conceitos de design de jogos, programas de fidelidade e economia comportamental para dirigir o envolvimento dos usuários.</p> <p>(ZICHERMANN; LINDER, 2013).</p>

Fonte: Elaboração própria, 2020. Retirado de Signori, Guimarães e Corrêa (2016, p. 06).

No estudo feito por Silva, Sales e Castro (2019) os autores realizaram um experimento em um curso de Física, com o objetivo de mensurar a eficiência da gameficação na aprendizagem. A pesquisa contou com duas turmas de alunos de uma mesma disciplina. A primeira turma teve aulas tradicionais, totalmente expositivas. Já a segunda turma, teve aulas puramente gameficadas. Para organizar o processo de ensino, na segunda turma, foi idealizada uma sequência didática, cujo propósito foi facilitar a aprendizagem de tópicos específicos: 1) definição dos tópicos específicos e o contrato didático; 2) verificação dos conhecimentos prévios dos alunos; 3) situações-problema iniciais de nível básico; 4) situações-problema de nível intermediário; 5) situações-problema de nível avançado; 6) avaliação da aprendizagem; e 7) realização de encontro final integrador.

Para cada uma das fases citadas, foram elaborados questionários e propostas de atividades específicas e inovadoras para estimular a aprendizagem e, também mensurar o progresso dos alunos durante a disciplina. Em síntese, os resultados obtidos apontaram que houve uma influência significativa na aprendizagem dos alunos ao utilizar uma proposta de ensino gamificada, quando comparada à metodologia tradicional. Os alunos que participaram da experiência consideraram os sistemas de recompensas inovadoras, divertidas e encorajadores, devido representarem o progresso dentro de uma experiência educativa (Silva, Sales & Castro, 2019).

Dessa forma, como enfatiza Signori, Guimarães e Corrêa (2016, p. 09).

Utilizar a gamificação como método de ensino pode ser considerada uma alternativa inovadora de incentivo aos alunos, devido a utilização de elementos dos jogos, como sistemas de recompensa e mecanismos sociais competitivos, impactando diretamente na sua motivação e engajamento. Logo, educadores interessados em novos métodos e técnicas de aprendizagem mais conectadas e próximas dos seus alunos podem encontrar no estudo uma interessante fonte de conhecimento.

Bellotti *et. al.* (2013) acrescentam que a finalidade da Gameficação é deixar a aprendizagem divertida, noutras palavras, ao mesmo tempo que o aluno participa de forma lúdica da atividade, ele aprende. Quanto ao papel do professor, os autores reforçam que este deve explorar como avaliar a aprendizagem por meio da Gameficação e saber identificar quais mecanismos são mais adequados para abordar

um determinado conteúdo em sala de aula. Ainda, enfatizam que a avaliação de desempenho é considerada uma etapa muito importante dentro da Gameficação, pois é projetada para apoiar a aquisição de conhecimento e/ou desenvolvimento de habilidades.

No *paper* de Bellotti *et. al* (2013), os autores abordam as dificuldades em avaliar o desempenho do aluno ao empregar a Gameficação como método de ensino. Eles apresentam dois pontos de vista que podem ser utilizados para avaliar os alunos. O primeiro diz respeito à aplicação de um pré-teste e pós-teste que pode ser utilizado antes e depois de cada aula, contudo os autores ressaltam que essa técnica pode influenciar a capacidade de aprender do aluno e seu comportamento durante o uso da Gameficação, assim os resultados da avaliação de desempenho pode não ser tão eficaz para mensurar a aprendizagem desse aluno. O segundo ponto de vista apresentado pelos autores são os jogos com finalidade educativa, por exemplo, onde a avaliação de desempenho é medida dentro do próprio jogo, onde o educador teria acesso aos dados de cada aluno dentro daquele jogo, sendo possível avaliá-los de acordo com o desempenho apresentado ao término da jogada.

Em síntese, o estudo recai sobre as dificuldades de avaliar o desempenho do aluno, quando utilizada a Gameficação. Os autores julgam importante acompanhar o progresso do aluno durante a aplicação da Gameficação para tornar o uso dessa ferramenta viável para a educação, ao mesmo tempo em que, valida a aprendizagem desse aluno quando alcançados as metas e objetivos que foram propostos. (Bellotti *et. al.*, 2013).

Em termos de motivação, considera-se que a Gameficação possui forte impacto emocional e social sobre os alunos, ademais a utilização de elementos dos jogos como sistemas de recompensa e mecanismos sociais competitivos, influencia significativamente seu encorajamento. (Signori, Guimarães & Corrêa, 2016).

Silva, Sales e Castro (2019, p. 04) corroboram quando dizem que um dos objetivos da Gameficação é “possibilitar que o aluno compreenda qual é sua missão, investigue, faça suas atividades e obtenha sucesso pelo seu próprio esforço”.

Os autores acrescentam que os passos estratégicos que o aluno precisa percorrer quando é incitado à resolução de problemas, através dessa metodologia de ensino, são: a) explorar o problema (desafio); b) levantar hipóteses; c) tentar

solucionar o problema a partir de seus conhecimentos prévios; d) identificar o que ele não sabe e o que é preciso conhecer para solucionar o problema; e) determinar as tarefas individuais e delegar responsabilidades para o estudo autônomo da equipe; f) compartilhar o novo conhecimento; g) aplicar o conhecimento para solucionar o problema; e h) avaliar a solução do problema e a eficácia do processo utilizado. (Silva, Sales & Castro, 2019, p. 04).

Explorar a Gameficação na sala de aula, principalmente no Ensino Superior, pode ser considerada uma estratégia inovadora. Como ganho, o professor terá um aluno mais motivado, engajado, preparado para desafios, novas descobertas, e que constantemente desenvolverá novas habilidades e competências.

Portanto, Kraviski (2019, p.29) reforça o que já foi colocado, quando diz:

[...] estratégias de ensino fazem parte de um processo de utilização de diferentes meios e condições de favorecimento da aprendizagem, as quais, bem escolhidas, levando em consideração o conhecimento do aluno, fazem com que procedam com seu próprio modo de ser, de agir, de estar e de aprender com mais facilidade. Desde a aula expositiva até um trabalho realizado em grupo são considerados como uma estratégia de ensino. Mas, atualmente, as metodologias ativas enriquecidas das tecnologias digitais renovam as propostas pedagógicas e inovam as estratégias de ensino.

A partir de todas as metodologias de ensino apresentadas até o momento, é imperativo não colocar em evidência o papel desempenhado pelos professores, em um cenário regido pelas tecnologias. Aos poucos, percebe-se um novo contexto de ensino, com novos paradigmas e alunos de uma nova era, a regida por tecnologia.

Ao tratar da temática sobre as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) na Educação, diversos autores corroboram com sua importância e eficácia no processo formativo dos alunos. Apesar de seu uso ainda ser um desafio entre os professores, é notório que sua prática tem potencializado os conteúdos em sala de aula.

As TDICs referem-se a um conjunto de diferentes mídias que se diferenciam pela presença de tecnologia digital, ou seja, são equipamentos que se utilizam do processamento de dados armazenados e funcionam através da decodificação de códigos numéricos. Atualmente, quase todas as mídias são consideradas digitais, e é o que difere as TDICs das TICs, que são consideradas tecnologias analógicas e correspondem às tecnologias que interferem e mediam os processos informacionais

e comunicativo das pessoas, a exemplo do jornal, da tevê, e do rádio. (Almeida & Valente, 2011; Barbosa, 2017; Dias, Neves & Coelho, 2018).

Para compreender melhor essa diferença Ferrarini, Saheb e Torres (2019), trazem um exemplo já citado no estudo de Fontana e Cordenonsi (2015), sobre a diferença entre dois tipos de lousas: a lousa analógica e a lousa digital. “Um quadro negro (lousa analógica) é uma tecnologia, é uma TIC, já a lousa digital é uma TDIC, pois através da tecnologia digital permite a navegação na internet, além do acesso a um banco de dados repletos de softwares educacionais”. (Ferrarini, Saheb & Torres, 2019, p. 07).

É importante também deixar claro a diferença entre as TDICs e a TEs, embora boa parte da TEs utilize as TDICs para potencializar algumas práticas pedagógicas, elas não são sinônimas. Entende-se por Tecnologias Educacionais (TEs) um conjunto de práticas educacionais inovadoras que servem para nortear de maneira dinâmica e interativa os processos de aprendizagem em sala de aula, transformando o ensino tradicional em um ensino participativo onde o aluno é colocado como protagonista do seu próprio aprendizado e o professor tem o papel de atuar com mero mediador do conhecimento. (Valente, 2018; Pereira, 2018)

No âmbito educacional, é possível perceber fortemente a influência das TDICs no processo de formação do conhecimento dos alunos. “Levando-se em consideração que a sociedade é marcada pelo uso frequente das TDICs, infere-se que não há escola, por mais distante e diversificada que seja que não tenha seu cotidiano influenciado de alguma forma pelas tecnologias”. (Barbosa, 2017, p.87)

Almeida e Valente (2011, p.73-74), em seu trabalho, elencam uma diversidade de benefícios proporcionados pelas TDICs:

“[...] As TDIC podem ser utilizadas na busca da informação de que o aprendiz necessita ou na elaboração de cálculos [...] podem servir como importante ferramenta de comunicação para troca de ideias entre os colegas e com especialistas [...] podem auxiliar no processo de representação e explicitação do raciocínio [...] dos conceitos e estratégias que o aprendiz utiliza [...] a apresentação dos resultados favorece a reflexão de modo que o aprendiz pode confrontar suas ideias originais com os resultados obtidos”

“[...] As TDIC também auxiliam o trabalho do professor no sentido de que a explicitação das ideias e os resultados apresentados pela máquina permitem ao aprendiz observar quais aspectos da resolução do problema ou do projeto foram realizados corretamente e o que ainda necessita ser melhorado [...] cabe ao professor orientar o aluno para empregar as funções e operações propiciadas pelas TDIC para a comunicação, a busca de informações, a representação do pensamento, o engajamento na produção colaborativa de

conhecimento, o registro de suas produções e reformulação das mesmas, a publicação e a socialização dos trabalhos”.

Como recurso pedagógico, as TDICs são grandes aliadas na construção de uma aprendizagem ativa, contudo para que uma prática pedagógica se torne efetiva, é necessário que o professor tenha domínio sobre o conteúdo a ser ministrado, conhecimento sobre as tecnologias digitais que serão utilizadas e dessa forma promover um aprendizado eficaz. (Almeida & Valente, 2011; Dias, Neves & Coelho, 2018).

O professor, ao reconhecer o potencial das TDICs enquanto ferramentas educativas capazes de promover mobilização cognitiva favorável à aprendizagem, rompe-se com a linearidade e se estabelece uma postura mais ativa, fazendo com que o ambiente de ensino fique mais complexo e desafiador ao aluno incitando-o a autonomia. (Dias, Neves & Coelho, 2018).

Almeida e Valente (2011) compartilham do mesmo pensamento quando dizem que as TDICs não podem ser vislumbradas somente pelo seu lado tecnológico, mas como ferramentas cognitivas que proporcionam maior capacidade intelectual. Os autores exemplificam dizendo que “[...] os profissionais não estão pensando nas tecnologias, mas no problema sendo resolvido e em como as decisões podem ser auxiliadas pelos resultados fornecidos pelas tecnologias”. (Almeida & Valente, 2011, p. 71).

Portanto, durante toda história a sociedade foi marcada pelo uso de tecnologias, digitais ou não. E a educação como parte dessa sociedade, teve sua trajetória conduzida por tecnologias que:

“[...] vão do quadro de giz à interatividade virtual. Contudo, historicamente, o ápice dessa relação entre educação e tecnologia ocorreu a partir do século XXI por meio da convergência entre TDIC e processo de ensino e aprendizagem, trazendo à tona desafios e expectativas para os professores”. (Barbosa, 2017, p. 86).

A seguir, apresenta-se o modelo conceitual do Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo (TPACK – Technological Pedagogical Content Knowledge), de Punya Mishra e Matthew J. Koehler, com o objetivo de apresentar de que forma os docentes podem desenvolver práticas pedagógicas agregando TDICs ao contexto educacional.

Na literatura que trata sobre tal perspectiva, encontram-se diversos modelos instrucionais que integram tecnologia aos processos de ensino-aprendizagem, entre os mais conhecidos estão: o ADDIE, da nomenclatura: análise (Analysis), design (Design), desenvolvimento (Development), implementação (Implementation) e avaliação (Evaluation), foi preconizado em 1970, sem uma autoria específica e é um modelo usado no *design* instrucional, tanto na educação quanto no setor industrial (GÁMEZ, 2015).

Já em 1987 o autor, John Keller, apresentou o modelo sobre Atenção, Relevância, Confiança e Satisfação – ARCS, originado do inglês: Attention, Relevance, Confidence and Satisfaction. Sua aplicabilidade tem sido bastante aceita em ambientes virtuais e implementado em diferentes bases de pesquisas. (GÁMEZ, 2015).

O modelo instrucional ASSURE é formado por nove dimensões (Recepção; Expectativa; Recuperação; Percepção seletiva; Código semântico; Resposta; Reforço; Recuperação Generalização), teorizado por Robert Heinich, Michael Molenda e James D. Rusell em 1992 com foco no cognitivismo (MARTINEZ, 2019).

Outro modelo é o ACOT - Apple Classrooms of Tomorrow, do autor Dwyer (1995), teve como objetivo propor o uso de da tecnologia por professores e alunos, como um fator de mudança nos processos de ensino-aprendizagem. O projeto do ACOT foi aprimorado anos depois de seu surgimento e possui cinco etapas: (1) Introdução, (2) Adoção, (3) Adaptação, (4) Apropriação, (5) Invenção.

Já o modelo de Comunidade de Indagação bastante conhecido e difundido por estudiosos, tem foco em ambientes e-learning e baseia-se na aprendizagem colaborativa e no construtivismo social, bem como na educação a distância. Este modelo foi desenvolvido por Garrison, Anderson e Archer nos anos 2000. (TEKINER; SHUFORD, 2013).

Outro modelo citado no estudo de Gámez (2015) é o CONNECT que tem o propósito de trabalhar a multidisciplinaridade de métodos, levando em consideração a dinâmica física, os contextos pessoais e socioculturais dos discentes e suas realidades. A Comissão Europeia através d programa IST - Information Society Technologies foi a principal difusora desse modelo.

Em 2003, o autor Rubén R. Puentedura apresentou pela primeira vez o modelo Substituição, Aumento, Modificação e Redefinição (SAMR), que busca avaliar a maneira como as tecnologias são usadas por professores e alunos nas aulas, em 4 níveis, e de que forma os docentes têm introduzido as tecnologias em suas salas de aula e, dessa maneira, sabendo que tipo de uso da tecnologia tem um impacto positivo/negativo no aprendizado dos discentes. O modelo SAMR foi utilizado no estudo de Vieira (2017) que analisou a influência de elementos identitários docentes e escolares na composição do perfil de conhecimento tecnológico pedagógico do conteúdo (TPACK) de professores e nos usos da tecnologia educacional em uma rede privada de ensino de âmbito nacional. Como citado anteriormente, o modelo TPACK foi o modelo escolhido para finalidades deste estudo.

Assim, finaliza-se a seção e inicia-se um novo tópico em que se apresenta, conceitualmente o modelo do Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo (TPACK – Technological Pedagogical Content Knowledge), desenvolvido pelos professores Punya Mishra e Matthew J. Koehler da Michigan State University entre 2005 e 2009, partindo-se da teoria de Shulman (1986, 1987), como veremos a seguir.

#### **2.4 Modelo do Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo (Technological Pedagogical Content Knowledge – TPACK)**

Diversos modelos teóricos têm contribuído para auxiliar docentes a compreenderem melhor o uso de tecnologias no ensino, apesar de não ser um modelo recente, o Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo do inglês “*Technological Pedagogical Content Knowledge – TPACK*” ganhou grande notoriedade nas últimas décadas e tem sido utilizado em diversas pesquisas com o objetivo de identificar quais são os conhecimentos que devem convergir para que professores adequem suas estratégias de ensino ao uso de tecnologias.

O primeiro esboço do modelo TPACK surge no ano de 1986/1987 e teve como protagonista Lee Shulman, cuja ideia está baseada na integração de conhecimentos pedagógicos às tecnologias. Koehler e Mishra (2005), por sua vez, tomaram como referência a base teórica de Lee Shulman, mais especificamente, o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo. Posteriormente, o modelo ganhou maior notoriedade,

quando diversos pesquisadores sugeriram concepções voltadas para a integração da tecnologia ao conteúdo, em especial pela publicação de Koehler & Mishra (2005). A essa nomenclatura os autores Koehler e Mishra (2005) inseriram explicitamente o conceito de Conhecimento Tecnológico para dar forma ao que hoje é chamado de modelo TPACK. Através dos autores (Cibotto & Oliveira, 2017).

Em uma revisão da literatura proposta por Cibotto e Oliveira (2017) sobre o modelo TPACK, os autores apresentam uma visão panorâmica e embasam seu estudo sobre os conhecimentos que compõem o modelo TPACK.

O modelo leva em consideração três eixos principais: o conhecimento do conteúdo, que é conteúdo que deve ser ensinado, o conhecimento pedagógico, que leva em consideração o método de ensino-aprendizagem, e o conhecimento tecnológico, que trata do uso de tecnologias em sala de aula. Seus pontos de intersecção são apoiados em conhecimentos conjuntos que juntos formam o diagrama. (Cibotto & Oliveira, 2017).

O TPACK tem o desafio de ajudar na inserção das tecnologias aos conteúdos pedagógicos tradicionais, fazendo com que os professores criem suas estratégias educacionais. Esse modelo é considerado emergente, uma vez que vai além desse tripé: conteúdo, valor pedagógico e tecnologia, sendo uma referência global na integração das tecnologias ao ensino. (Rolando, Luz & Salvador, 2015; Cibotto & Oliveira, 2017; Vieira, 2017).

Diversos modelos teóricos têm contribuído para auxiliar docentes a compreenderem melhor o uso de tecnologias no ensino, apesar de não ser um modelo recente, o TPACK tem se destacado nas últimas décadas, sendo utilizado por diversas pesquisas com o objetivo de identificar quais são os conhecimentos que devem convergir para que professores adequem suas estratégias de ensino ao uso de tecnologias.

A estrutura do modelo é fundamentada na análise dos conhecimentos Tecnológico, Pedagógico e do Conteúdo. A fusão desses conhecimentos dá origem a outros quatro tipos de conhecimento: a Pedagogia-Conteúdo, a Tecnologia-Conteúdo, a Tecnologia-Pedagogia e o TPACK, que é o equilíbrio dos demais conhecimentos. (Rolando, Luz & Salvador, 2015; Vieira, 2017).

O modelo TPACK tem apresentado resultados eficazes em diferentes níveis educacionais, sua robustez na formação continuada de professores tem permitido a compreensão das diferentes maneiras de MAs, TEs associadas às TDICs nos diversos processos de ensino e nas mais diversas disciplinas. (Vieira, 2017).

Para melhor compreensão, serão detalhados os sete componentes que configuram o modelo do Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo (TPACK), de acordo com Koehler & Mishra (2008a):

O modelo TPACK é frequentemente representado por meio de um diagrama, ou seja, com três círculos parcialmente sobrepostos, cada qual representando uma forma distinta de conhecimento dos professores, conforme apresentado na Figura 01, sua versão original é encontrada através do site: [tpack.org](http://tpack.org).

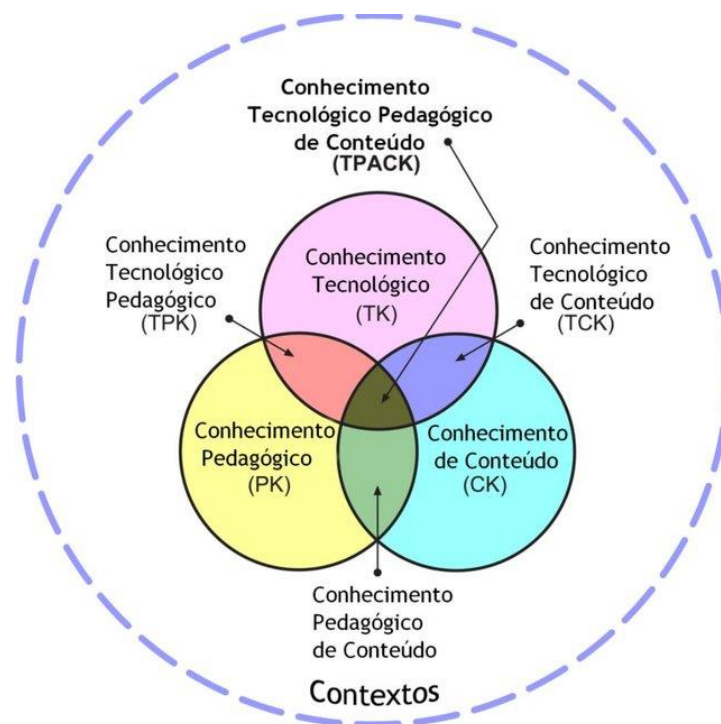


Figura 01: Conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo (TPACK)  
Fonte: [tpack.org](http://tpack.org) (tradução da autora, 2020).

Cibotto e Oliveira (2017, p.13) descrevem o modelo da seguinte forma:

O *framework* TPACK enfatiza as conexões existentes entre tecnologias, abordagens pedagógicas específicas e conteúdos curriculares, conceituando como essa tríade pode interagir, uns elementos com os outros, para produzir o ensino baseado em tecnologias educacionais.

Tomando como base os pressupostos teóricos encontrados em Rolando, Luz e Salvador (2015), Cibotto e Oliveira (2017), Vieira (2017), e os autores que idealizaram o TPACK em sua versão mais completa, Koehler e Mishra (2008a), é possível sintetizar os sete componentes do modelo da seguinte maneira:

#### 2.4.1 Conhecimento do Conteúdo (CC)

Este ponto se refere ao domínio do conteúdo por parte de quem irá lecioná-lo. O conteúdo abordado em uma classe do Ensino Superior, por exemplo, é diferente do conteúdo praticado em níveis inferiores, como o Ensino Médio. Este domínio do conteúdo é mais do que simplesmente conhecer o que é lecionado é, enfim, lecionar.

O conhecimento do conteúdo questiona, também, os principais conceitos do conteúdo abordado, as teorias relacionadas com o tema, os estudos, as melhores práticas, o desenvolvimento do tema ao longo do tempo e entre outras questões. O domínio do conteúdo é uma das três esferas que dão origem ao TPACK.

#### 2.4.2 Conhecimento Pedagógico (CP)

Este ponto é essencialmente sobre o domínio dos processos de ensino e aprendizagem. Estes processos envolvem os propósitos educacionais, os valores, metas, objetivos e os meios. O conhecimento pedagógico questiona o domínio, de quem irá lecionar, sobre as maneiras que alunos aprendem, domínios gerais e presença na classe, o plano de classe, projeto prático-pedagógico, mapa das tarefas, bem como seus propósitos.

#### 2.4.3 Conhecimento Tecnológico (CT)

O conhecimento tecnológico trata das maneiras de pensar sobre o uso da tecnologia e dos recursos tecnológicos na sala de aula, ferramentas específicas para determinadas demandas e experiência com uso prático delas.

Este conhecimento questiona se há domínio suficiente das tecnologias para aplicá-las como forma de agilizar e facilitar as tarefas cotidianas do trabalho e vida

pessoal e, também, adaptar-se às mudanças das tecnologias com o passar do tempo, que evoluem em passos largos.

Para ter total domínio do TK, é importante também ter o discernimento para reconhecer quando o uso da tecnologia pode fazer com que os resultados sejam alcançados mais rapidamente ou retardar o avanço sentido ao objetivo, o que acontece com grande frequência em atividades em sala de aula que não tem um uso da tecnologia muito claro por conta do professor e alunos.

#### 2.4.4 Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC)

O PCK diz respeito a habilidade de quem leciona determinado conteúdo específico, especialmente a habilidade de interpretar determinados assuntos de maneiras diferentes, adaptando e moldando o assunto de acordo com os contextos, com o objetivo de facilitar o aprendizado. O conhecimento pedagógico do conteúdo aborda a essência dos processos de ensino e aprendizagem, da grade curricular e as maneiras de promover o ensino.

#### 2.4.5 Conhecimento Tecnológico do Conteúdo (CTC)

A intersecção entre Tecnologia e Conteúdo questiona o domínio sobre como a tecnologia influencia e complementa (ou até muda) o conteúdo, e vice-versa. De acordo com Koehler e Mishra (2008a), é necessário que os professores tenham mais do que somente domínio de conteúdo; eles têm de entender como o conteúdo se altera ao longo do tempo, quais são as maneiras de representá-lo, como as tecnologias disponíveis podem alterá-lo ou alterar suas representações e quais são as melhores tecnologias para determinado conteúdo.

#### 2.4.6 Conhecimento Tecnológico Pedagógico (CTP)

O TPK requer um profundo entendimento sobre como os processos de ensino e aprendizagem mudam e se adaptam, dependendo das tecnologias utilizadas e em suas formas de uso. O conhecimento técnico-pedagógico sugere também o

entendimento dos impactos que o uso das tecnologias tem nos processos de ensino e aprendizagem na medida em que os dois se relacionam dentro das estratégias pedagógicas. Ao longo do tempo, as mudanças podem ser significativas, tanto no PPP (Projeto Político Pedagógico) quanto na própria cultura da instituição, que dependendo das experiências, pode se direcionar para uma instituição com o uso mais intenso das tecnologias (especialmente as móveis) ou ainda uma instituição que utiliza menos a tecnologia em seus processos.

#### 2.4.7 Equilíbrio entre os três conhecimentos (TPACK)

O TPACK é muito diferente do que entender os três conhecimentos individualmente requerem uma verdadeira habilidade e um profundo entendimento sobre lecionar com o uso da tecnologia. O TPACK é a base de um ensino efetivo com o uso da tecnologia, requer a representação de diferentes conceitos utilizando tecnologias e o uso de técnicas pedagógicas que, com o auxílio das tecnologias, enriquece as maneiras de ensinar o conteúdo.

O equilíbrio entre os três conhecimentos necessita também do entendimento sobre o que pode tornar o aprendizado mais fácil ou mais difícil, por parte do aluno, e como os diferentes recursos tecnológicos podem facilitar os processos ou até reduzir suas dificuldades.

Para elucidar empiricamente o uso do TPACK, Vieira (2017) em seu trabalho intitulado “Docência em tempos digitais: análise do perfil e da ação do professor frente às tecnologias em cenários escolares”, a autora conduziu uma investigação com cerca de 600 professores de 18 escolas de uma rede privada de ensino. Neste estudo Vieira (2017) buscou analisar a influência de elementos identitários docentes e escolares na composição do perfil de conhecimento tecnológico pedagógico do conteúdo – TPACK - de professores e no uso da tecnologia educacional.

O instrumento de pesquisa utilizado no estudo de Vieira foi uma adaptação do modelo TPACK original. O ajuste feito no instrumento permitiu sua ampliação que conforme destaca a autora possui “alta consistência interna para análise do perfil docente e do contexto metodológico e tecnológico”. (Vieira, 2017, p.203).

Como principais resultados a pesquisadora aponta diversas lacunas que recai sobre a capacitação docente para o uso de tecnologia digital em sala de aula. Por outro

lado, o estudo mostrou um elevado índice de práticas pedagógicas centradas no professor e que mobilizam a tecnologia na forma de melhoria de ações que poderiam ser realizadas sem suporte tecnológico. (Vieira, 2017).

Em uma de suas falas a autora destaca que:

O TPACK tem demonstrado sua eficácia em diferentes níveis de ensino e de aprendizagem, desde a investigação à formação de professores, sem menosprezar sua efetividade para a construção de um modelo de corte teórico, que possa garantir a compreensão do comportamento das TDIC nos diversos processos educativos, pois assume como ponto de referência a análise da ação e as diferentes disciplinas curriculares. (Vieira, 2017, p.117)

Portanto, o modelo teórico TPACK tem se destacado como importante ferramenta que permite compreender o uso de tecnologia em diferentes contextos educacionais, principalmente no que diz respeito à formação de professores para a utilização da tecnologia, da pedagogia e do conteúdo em atividades que proponham a autonomia e a ação dos estudantes.

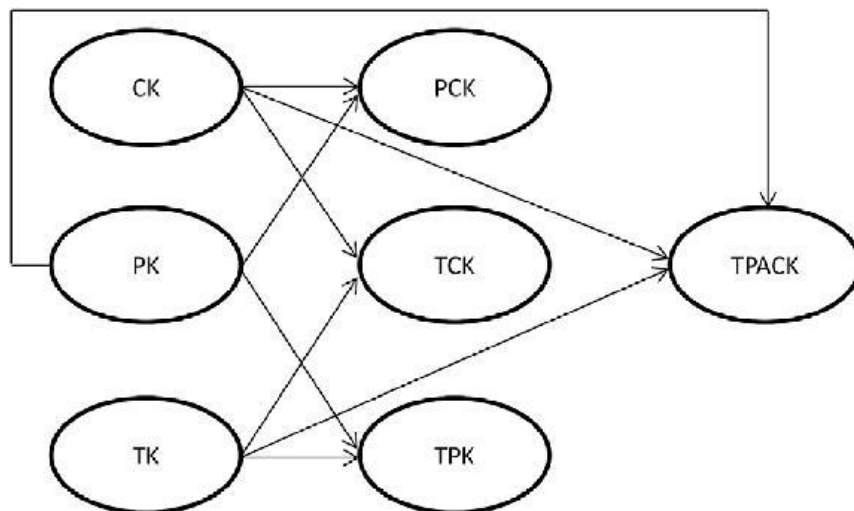


Figura 02: Modelo Estrutural dos Componentes (TPACK)  
Fonte: Elaboração da autora (2021), baseado em Wang (2019).

No campo do turismo, Wang (2019) utilizou o *Framework* TPACK como ferramenta para avaliar o desempenho de aprendizagem, de estudantes dos cursos de hotelaria, turismo e de lazer da Universidade de Taiwan. Os participantes foram convidados a participarem do módulo de Inteligência Emocional em uma disciplina de Gestão da Qualidade do Serviço durante o semestre.

Por meio das questões e interações abertas para os processos de *design* do TPACK, a maioria dos participantes revelou que suas habilidades de usar conhecimento tecnológico, pedagógico e de conteúdo foram melhoradas à medida que se engajavam nesse ambiente particular.

Para finalidades deste estudo o TPACK foi utilizado para traçar o perfil de conhecimento tecnológico e pedagógico de conteúdo dos docentes da Pós-graduação em Turismo e conseqüentemente o conhecimento desses professores acerca do uso/aplicabilidade de tecnologias nos conteúdos e na prática pedagógica em sala de aula.

### 3 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS DA PESQUISA

A seguir, serão apresentados os passos metodológicos para o desenvolvimento deste estudo, ou seja, os delineamentos da pesquisa, a classificação do estudo, os participantes da pesquisa, a construção de hipóteses, as técnicas que foram utilizadas na coleta de dados, bem como a realização do tratamento e análise dos dados.

#### 3.1 Revisão Sistemática da Literatura (RSL)

Inicialmente, foi realizada uma revisão teórica da temática que trouxe contribuições atuais a este trabalho. Dessa forma, a construção foi pautada na técnica de revisão sistemática de literatura, com o objetivo de fazer uma investigação científica através de trabalhos que vão de encontro ao problema de pesquisa apresentado. Em suma, uma Revisão Sistemática da Literatura (RSL) é um método de pesquisa que tem sido utilizado com a finalidade de realizar o estado da arte de uma temática que está em evidência.

Diferente de outros modelos de revisão de literatura, a RSL permite ao pesquisador uma avaliação rigorosa e confiável das pesquisas realizadas dentro de um tema específico, apresentando resultados de estudos elegíveis.

Conforme Sampaio e Mancini (2007), na revisão sistemática é possível obter, de maneira explícita, um aglomerado de estudos sobre determinados temas e melhor incorporação de uma base de dados relevante, permitindo uma apreciação mais robusta das pesquisas analisadas.

Sobre a RSL Dermeval *et. al.* (2020), apresentam conceitos, definições e diretrizes sobre mapeamento e revisão sistemática da literatura, e descrevem um protocolo básico de pesquisa que deve ser seguido na condução de trabalhos deste cunho.

A figura 03, trata-se de um fluxograma que representa as etapas de uma RSL, os dados apresentados, na sequência, fazem parte do protocolo que foi elaborado para finalidades desta tese.

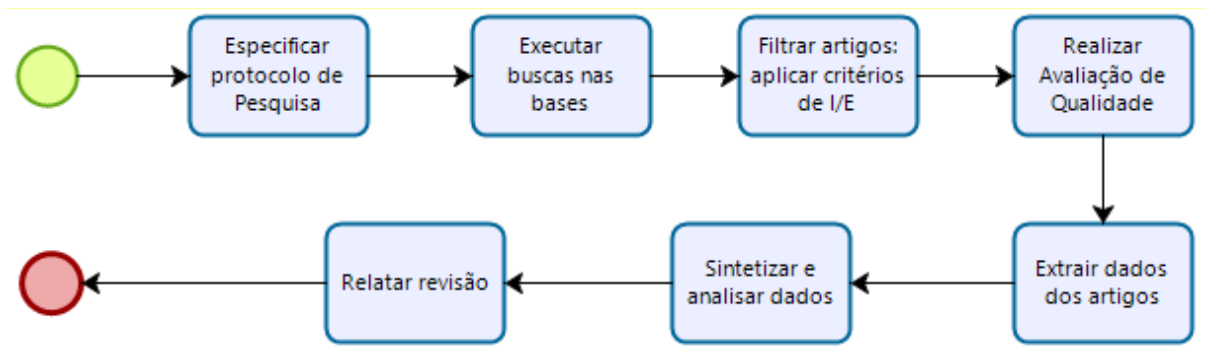


Figura 03: Fluxograma de atividades para executar um mapeamento ou RSL  
 Fonte: Adaptado de Dermeval *et. al.* (2020, p.22).

Como especificado no modelo acima, a RSL inicia-se com a elaboração do protocolo de pesquisa, nesta fase os autores salientam que é necessária a elaboração de uma questão-problema para direcionamento da busca. Em seguida, deve-se selecionar em quais bases de dados serão executadas tais buscas, que geralmente são definidas de acordo com a área investigada. Aplicam-se critérios de busca a partir de filtros que podem ser, por exemplo, o idioma, palavras-chaves, temática, entre outros. Chega-se à fase de avaliação de qualidade, onde permite-se maior credibilidade, síntese e coerência dos resultados encontrados. Na fase seguinte, são realizadas a leitura e extração dos dados, somente depois é feita uma análise e síntese do estudo, que deve ser transformada em um relatório e, conseqüentemente, fornecer um suporte teórico criterioso ao trabalho que está sendo escrito. (Dermeval *et. al.*, 2020).

O propósito de definir critérios é identificar estudos primários sobre o campo estudado e que fornecem evidências diretas a respeito de questões da pesquisa, bem como reduz-se a probabilidade de obliquidade (Dermeval *et. al.*, 2020).

Para este trabalho, adotou-se um protocolo de busca, conforme utilizado no método de revisão sistemática da literatura, a fim de estratificar a investigação e delinear a estrutura da pesquisa, como apresentados no quadro 06:

#### Quadro 06 - Protocolo de revisão sistemática da tese

Temas
<ul style="list-style-type: none"> <li>- Tecnologias educacionais e o ensino do séc. XXI</li> <li>- Novas possibilidades de ensino mediado pelas tecnologias</li> <li>- O papel docente e o uso de tecnologias no ensino</li> <li>- Modelo TPACK</li> </ul>

<b>Questões primárias</b>
(1) Qual é o papel das TE no ensino? (2) Quais são as metodologias de ensino que têm utilizado ferramentas digitais? (3) Como docentes têm utilizado a tecnologia em suas práticas didáticas? (4) O que é o modelo TPACK?
<b>Bases de dados</b>
(1) BDTD (Banco de Teses e dissertações) – (2) Banco de dados da Capes – (3) Periódicos nacionais de livre acesso (Tecnologias Educacionais e Turismo) - (4) ScienceDirect – (5) Scopus
<b>Expressão de busca</b>
“Tecnologias Educacionais” ou “Tecnologias digitais no ensino” ou “Tecnologias Educacionais no Ensino Superior” ou “Tecnologias no Ensino do Turismo” – “Novas Metodologias de Ensino” ou “Metodologias com Ferramentas Digitais” ou “Metodologias ativas de ensino” – “Prática docente com Ferramentas Digitais” – “Modelos instrucionais” - “Modelo TPACK” ou “Modelo TPACK no Ensino”
<b>Parâmetros de busca</b>
Idioma (Português – Inglês – Espanhol) – Estudos a partir de 2010 até a presente data – Trabalhos de portais de acesso livre.
<b>Critérios de Inclusão</b>
Estudos primários, mais citados, estudos recentes, estudos empíricos, estudos na área da pós-graduação, estudos na área do turismo.
<b>Critérios de Exclusão</b>
Estudos secundários, artigos resumidos, livros, relatórios técnicos, artigos redundantes de mesma autoria, trabalhos com duplicidade.
<b>Avaliação da qualidade</b>
Identificação e Organização dos trabalhos que retornaram das bases de dados → Revisão de títulos e palavras-chave → Leitura de resumos → Exclusão de trabalhos que não atendiam aos critérios estabelecidos → Retomada e análise completa dos trabalhos que não foram excluídos.
<b>Síntese e análise dos dados</b>
Categorização e análise dos trabalhos selecionados e elaboração de fichamentos, destacando os estudos de natureza empírica, para sustentar de maneira mais adequada o instrumento de pesquisa.
<b>Relatório</b>
Elaboração de um resumo por estudo ao final de cada fichamento e contextualizado na escrita do referencial teórico.

Fonte: Elaboração da autora, 2020.

A revisão de literatura ocorreu em três fases distintas: A primeira fase de análise correspondeu à leitura inicial dos títulos, resumos e aplicação dos critérios de exclusão e inclusão pré-estabelecidos; Na segunda fase, realizou-se uma nova filtragem, baseada na busca da temática central em cada texto; Já na terceira e a última, fez-se

a leitura e análise das referências escolhidas, a fim de, encontrar no texto perspectivas apresentadas em relação ao fenômeno investigado.

A partir do modelo de revisão sistemática da literatura, chegou-se a um levantamento com cerca de 83 títulos, contudo, notou-se que na área específica da pós-graduação, em turismo, encontrou-se 4 trabalhos que se aproximaram da ideia proposta, pois não contemplaram, em sua totalidade, o projeto de pesquisa aqui apresentado. Descartou-se alguns por apresentarem pouca aderência à questão-problema e aos objetivos traçados inicialmente.

### **3.2 Tipologia da pesquisa**

Esta pesquisa apresenta em sua epistemologia um caráter positivista, primeiramente por buscar unificar os conhecimentos advindos do fenômeno turístico com outra área do conhecimento, a educação. Segundo Tribe (1997), “o turismo deve ter uma teoria unificadora, sendo esta outra característica da visão positivista que busca unificar o conhecimento” o que reforça o posicionamento positivista desse estudo.

Além disso, O positivismo busca analisar o turismo em uma perspectiva métrica, com objetivo de apresentar dados claros, metodologias estabelecidas, objetos de estudos definidos, como proposto nessa pesquisa através da aplicação do modelo TPACK, por exemplo. E para complementar, o positivismo propõe a existência de um método que oferece segurança e certeza na investigação. (Panosso Netto & Castillo Nechar, 2014).

Realizou-se um estudo exploratório e, ao mesmo tempo, descritivo, uma vez que a temática sugerida ainda é pouca explorada no campo de ensino do turismo, sobretudo nos programas de pós-graduação.

A respeito da pesquisa do tipo exploratória e descritiva, Dencker (2001) ressalta que pesquisa desta natureza exige por parte do pesquisador um conhecimento profundo do problema estudado, além de trabalhar sobre dados ou fatos colhidos da própria realidade. Dessa forma, o roteiro de entrevista aplicado neste estudo contribuiu para ratificar sua natureza exploratória e descritiva, abrangendo aspectos

subjetivos inseridos em um determinado contexto, a saber, o campo de estudos do turismo.

Corroborando tal ideia, Gil (2008) ressalta que a pesquisa exploratória-descritiva tem o intuito de apresentar características de determinadas populações ou fenômenos e para complementar, Rudio (2003) destaca que o pesquisador não interfere na realidade, apenas descreve e interpreta os fatos que influenciam o fenômeno estudado, estabelece relações entre variáveis e tem como principais instrumentos de coleta de dados: a observação, entrevista e questionário.

Trata-se de um estudo com abordagem quantitativa justificada pela necessidade de responder aos objetivos apresentados na proposta de pesquisa e também pela construção do material de coleta e análise de dados, onde as variáveis abordadas no instrumento de coleta de dados são, em sua maioria, descritivas e não numéricas. O constructo do instrumento de coleta de dados contemplou dimensões e variáveis onde utilizou-se uma escala *likert*, de sete níveis, este tipo de escala é, habitualmente, utilizado em pesquisas acadêmicas e costumam especificar o nível de concordância com determinada afirmação. Hinkin, Tracey e Enz (1997) reforçam que escalas mais apropriadas de itens de pesquisa fornecem confiabilidade adequada para o desenvolvimento da escala.

### **3.3 Universo da Pesquisa**

Para desenvolver a pesquisa, foi delimitado o objeto empírico do estudo, que são os programas de pós-graduação em Turismo no Brasil. Foram levantados onze programas que ofertam cursos em nível de pós-graduação na área de Turismo. Segundo dados retirados da plataforma Sucupira (2020) distribuídos da seguinte maneira: sete são ofertas de instituições públicas e outros quatro são ofertados por instituições da rede privada. Em termos de localização geográfica, os programas encontram-se localizados em quase todas as partes do território nacional, com exceção das Regiões Centro-Oeste e Norte. Dos onze mencionados, quatro pertencem à Região Nordeste, quatro estão localizadas na Região Sudeste e dois na Região Sul.

A amostra foi composta por professores que atuam dentro dos programas de pós-graduação em Turismo e por alunos ativos nessas instituições.

A tabela 01, abaixo, indica quais são as instituições de ensino que ofertam cursos de pós-graduação em Turismo no Brasil, sua localização geográfica, qual é o programa e suas respectivas modalidades em termos de Mestrado Profissional (MP), Mestrado Acadêmico (ME) e Doutorado (D).

Tabela 01 – Programas de Pós-graduação na área de Turismo no Brasil

Nome da IES	Sigla da IES	UF	PROGRAMA	Total de Pós-graduação em Turismo			
				MP	ME	D	Total de Cursos
Instituto Fed. de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe	IFS	SE	Turismo	01			01
Universidade Anhembi Morumbi	UAM	SP	Alimentos e Bebidas (MP) Hospitalidade (ME/D)	01	01	01	03
Universidade de Caxias do Sul	UCS	RS	Turismo e Hospitalidade		01	01	02
Universidade de São Paulo	USP	SP	Turismo		01	01	02
Universidade do Vale do Itajaí	UNIVALI	SC	Turismo e Hotelaria		01	01	02
Universidade Estadual do Ceará	UECE	CE	Gestão de Negócios Turísticos	01			01
Universidade Federal de Pernambuco	UFPE	PE	Hotelaria e Turismo		01		01
Universidade Federal do Paraná	UFPR	PR	Turismo		01		01
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN	RN	Turismo		01	01	02
Universidade Federal Fluminense	UFF	RJ	Turismo		01		01
<b>MP: Mestrado Profissional</b> <b>ME: Mestrado Acadêmico</b>				03	08	05	<b>16</b>

<b>D: Doutorado</b>							
---------------------	--	--	--	--	--	--	--

Fonte: Elaboração própria, baseada na plataforma Sucupira, 2020.

Os programas de pós-graduação em Turismo estão divididos em onze áreas de concentração e vinte e duas linhas de pesquisas. Todos os cursos estão inseridos no sistema de avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes), por meio de conceitos que variam de (03) - desempenho regular, (04) - bom desempenho e (05) - ótimo desempenho.

A seguir, nas tabelas 02 e 03, são apresentados dados sobre o quantitativo de docentes e discentes por modalidade de curso em cada programa e instituição, bem como suas respectivas áreas, linhas de pesquisa e conceito capes.

Tabela 02 - Total de docentes e discentes da Pós-graduação em Turismo no Brasil

Nome da IES	Sigla da IES	UF	Total de docentes e discentes por programa de pós-graduação (Referência base 2019)			
			Corpo docente	Discentes MP	Discentes ME	Discentes D
Instituto Fed. de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe	IFS	SE	14	29		
Universidade Anhembi Morumbi	UAM	SP	08	16	12	8
Universidade de Caxias do Sul	UCS	RS	15		27	11
Universidade de São Paulo	USP	SP	18		20	10
Universidade do Vale do Itajaí	UNIVALI	SC	16		10	14
Universidade Estadual do Ceará	UECE	CE	13	25		
Universidade Federal de Pernambuco	UFPE	PE	14		24	
Universidade Federal do Paraná	UFPR	PR	10		27	
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	UFRN	RN	19		22	62
Universidade Federal Fluminense	UFF	RJ	17	31		
<b>MP: Mestrado Profissional ME: Mestrado Acadêmico D: Doutorado</b>		<b>Total</b>	144	101	142	105

Fonte: Elaboração própria, baseada na plataforma Sucupira, 2020.

O mapeamento dessas informações teve como propósito identificar a população e a amostra deste estudo. Este levantamento de informações contribuiu

para sistematização das ideias acerca do problema de pesquisa, além disso, detalhou com mais precisão a amostra que foi analisada.

Apesar de, o quantitativo de docentes e discentes ser um número expressivo, a amostra obtida nesse estudo foi composta por 56 docentes e 113 discentes dos programas de Pós-graduação em Turismo no Brasil, apresentado posteriormente através da análise de perfil.

Tabela 03 – Áreas, Linhas de Pesquisa e Conceito Capes da Pós-graduação em Turismo no Brasil.

Programas de Pós-graduação	Áreas de concentração	Linhas de pesquisa	Ano de início	Conceito Capes
Mestrado Profissional em Turismo (PPMTUR/IFS)	Gestão de turismo	Gestão de turismo Gestão de destinos turísticos: sistemas, processos e inovação; Gestão de turismo de base comunitária.	2016	03
Mestrado Profissional em Gestão de Alimentos e Bebidas (UAM)	Gestão de A&B	Negócios em A&B; Operações em A&B	2016	03
Mestrado e Doutorado em Hospitalidade (UAM)	Hospitalidade	Dimensões e contextos da hospitalidade; Hospitalidade na competitividade em serviços.	Mestrado: 2002 Doutorado: 2015	04
Mestrado e Doutorado em Turismo e Hospitalidade (PPGTURH/UCS)	Desenvolvimento Regional do Turismo	Turismo, organizações e sustentabilidade; Turismo, cultura e educação.	Mestrado: 2000 Doutorado: 2015	04
Mestrado e Doutorado em Turismo (PPTUR/USP)	Desenvolvimento do Turismo	Turismo: conhecimento e tendências; Turismo: processos e inovação.	Mestrado: 2014 Doutorado: 2019	04
Mestrado Acadêmico e Doutorado em Turismo (PPGTH/UNIVALI)	Planejamento e Gestão do Turismo e Hotelaria	Planejamento do destino turístico; Gestão das empresas de turismo.	Mestrado: 1997 Doutorado: 2013	05
Mestrado Profissional em Gestão de Negócios Turísticos (MPGNT/UECE)	Gestão dos Negócios e dos Territórios Turísticos	Política, estratégia e gestão dos negócios turísticos; Turismo, território e desenvolvimento locais.	2012	03
Mestrado Acadêmico em Hotelaria e Turismo (PPHTur/UFPE)	Hotelaria e Turismo	Gestão de empresas hoteleiras e turísticas; Turismo, cultura e sociedade	2017	03

Mestrado Acadêmico em Turismo (PPGTUR/UFPR)	Turismo e Desenvolvimento	Turismo, sociedade e meio ambiente; Organizações turísticas públicas e privadas.	2013	03
Mestrado Acadêmico e Doutorado em Turismo (PPGTUR/UFRN)	Turismo, Desenvolvimento e Gestão.	Gestão em turismo; Turismo e desenvolvimento regional.	Mestrado: 2008 Doutorado: 2014	04
Mestrado Acadêmico em Turismo (PPGTUR/UFF)	Turismo e Sociedade	Turismo, planejamento e gestão; Turismo, cultura e ambiente.	2015	03

Fonte: Elaboração própria, baseada na plataforma Sucupira, 2020.

Todos os dados apresentados nas tabelas anteriores foram retirados da Plataforma Sucupira (2020), que é uma ferramenta cujo objetivo é coletar informações, realizar análises e avaliações junto aos programas de pós-graduação no Brasil, trata-se de um banco de dados que serve como referência para alimentar o Sistema Nacional de Pós-graduação do Brasil.

### 3.4 Hipóteses da pesquisa

As hipóteses deste estudo foram definidas a partir da revisão da literatura, considerando, em sua construção, o uso de Metodologias Ativas, Tecnologias Educacionais e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação no ensino, bem como a análise do perfil do Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo através do Modelo TPACK. Destarte, a ideia norteadora recai sobre o uso de diferentes tecnologias para o ensino (analisada a partir da percepção docente/discente dos Programas de Pós-Graduação em Turismo no Brasil), conforme apresentado na tabela 04, a seguir:

Tabela 04 – Construção de Hipóteses da Pesquisa

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	CARACTERIZAÇÃO DA HIPÓTESE	Literatura
-----------------------	----------------------------	------------

OBJETIVO A	<p><b>H1-</b> Os docentes apresentam diferentes níveis de conhecimento sobre as metodologias ativas;</p> <p><b>H2-</b> Os docentes atribuem forte grau de importância para as metodologias ativas;</p> <p><b>H3-</b> Os docentes aplicam em frequência diferenciada as metodologias ativas;</p> <p><b>H4-</b> Os docentes têm diferentes avaliações sobre a utilidade das metodologias ativas;</p> <p><b>H5-</b> As instituições incentivam o uso de metodologias ativas.</p>	<p>Cecílio e Tedesco, 2019;</p> <p>Ferrarini, Saheb &amp; Torres 2019;</p> <p>Moran, 2018;</p> <p>Pereira, 2018;</p> <p>Seixas, 2017;</p> <p>Vieira, 2016.</p>
OBJETIVO B	<p><b>H6-</b> Os docentes apresentam diferentes níveis de conhecimento sobre as TEs e TDICs;</p> <p><b>H7-</b> Os docentes atribuem diferentes graus de importância para as categorias de TEs e TDICs;</p> <p><b>H8-</b> Os docentes aplicam em frequência diferenciada as categorias de TE e TDICs;</p> <p><b>H9-</b> Os docentes têm diferentes avaliações sobre a utilidade das TEs e TDICs</p> <p><b>H10-</b> As instituições incentivam o uso de TEs e TDICs.</p>	<p>Almeida &amp; Valente, 2011;</p> <p>Dias, Neves &amp; Coelho, 2018;</p> <p>Ferrarini, Saheb &amp; Torres 2019;</p> <p>Kraviski &amp; Machado, 2018.</p>
OBJETIVO C	<p><b>H11-</b> Os docentes possuem conhecimento do conteúdo adequado sobre o Turismo;</p> <p><b>H12-</b> Os docentes possuem conhecimento pedagógico adequado sobre o Turismo;</p> <p><b>H13-</b> Os docentes possuem conhecimento tecnológico adequado sobre o turismo;</p> <p><b>H14-</b> Os docentes possuem conhecimento pedagógico do conteúdo adequado sobre o Turismo;</p> <p><b>H15-</b> Os docentes possuem conhecimento tecnológico pedagógico adequado sobre o Turismo;</p> <p><b>H16-</b> Os docentes possuem conhecimento tecnológico do conteúdo adequado sobre o turismo;</p> <p><b>H17-</b> Os docentes possuem conhecimento tecnológico pedagógico do conteúdo adequado sobre o turismo.</p>	<p>Koehler e Mishra, 2005 e 2008;</p> <p>Rolando, Luz &amp; Salvador, 2015;</p> <p>Cibotto &amp; Oliveira, 2017;</p> <p>Vieira, 2017;</p> <p>Wang, 2019.</p>
OBJETIVO D	<p><b>H18-</b> Os discentes percebem o uso de metodologias ativas nas práticas docentes do curso de pós-graduação em turismo;</p> <p><b>H19-</b> Os discentes percebem o uso de TEs e TDICs nas práticas docentes do curso de pós-graduação em turismo;</p> <p><b>H20-</b> Os discentes avaliam positivamente o uso de MAs, TEs e TDICs na prática docente;</p> <p><b>H21-</b> Os discentes avaliam como inexistente a frequência na oferta de cursos/oficinas de formação para uso de MAs, TEs e TDICs.</p>	<p>Cecílio e Tedesco, 2019;</p> <p>Ferrarini, Saheb &amp; Torres 2019;</p> <p>Moran, 2018;</p> <p>Pereira, 2018;</p> <p>Seixas, 2017;</p> <p>Vieira, 2016.</p>

Fonte: Elaboração própria, baseada na revisão de literatura, 2022.

### 3.5 Coleta de dados

Elaborou-se dois instrumentos de coleta de dados no formato de questionário: um aplicado aos docentes dos programas de pós-graduação em Turismo no Brasil e o outro, aplicado aos discentes ativos dos programas de pós-graduação em Turismo no Brasil.

Sobre a composição do instrumento I de coleta de dados (Apêndice C), que trata da percepção docente, dividiu-se o mesmo em quatro seções:

A **primeira** tratou do uso de Metodologias Ativas (MAs) de ensino na prática docente, nesta seção foram elaboradas quatro sentenças que levou em consideração o grau de conhecimento, a importância, a frequência de uso e o incentivo no uso de metodologias ativas na prática docente, as principais metodologias ativas elencadas em cada sentença foram: Aprendizagem baseada em Problemas, Aprendizagem baseada em projetos, Método do caso, Aprendizagem por pares, Sala de aula invertida, *Design thinking* e Gameficação;

A **segunda** discorreu sobre o uso de TEs e TDICs, para essa seção também foram elaboradas quatro sentenças, sendo as três primeiras sobre grau de conhecimento, importância e frequência, respectivamente, a respeito de tecnologias que têm sido utilizadas para educação, como a exemplo de: computadores, *gadgets*, *softwares*, ferramentas para comunicação, pacote *G-suíte*, apresentações eletrônicas, plataformas para apresentação de vídeos e de videoconferência, realidade aumentada, rotação por estações de aprendizagem e realidade virtual. Ainda sobre as sentenças, a quarta e última solicitava para avaliar o uso de TEs e TDICs através de pequenas afirmações que discorreram sobre facilidade, adoção, melhoria, entre outros sobre o assunto;

A **terceira** seção tratou sobre o perfil do conhecimento tecnológico e pedagógico do conteúdo – modelo TPACK, com adaptação do questionário validado por Rolando (2017). Essa seção do questionário abordou sete tópicos, em específico: Conhecimento do Conteúdo (CC), Conhecimento Pedagógico (CP), Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC), Conhecimento Tecnológico (CT), Conhecimento Tecnológico Pedagógico (CTP), Conhecimento Tecnológico do Conteúdo (CTC) e Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo CTPC. Cada um dos tópicos

tinha entre três e seis afirmações e uma escala *Likert* de sete níveis, que variou de “discordo fortemente” (1) a “concordo fortemente” (7), com o interesse de avaliar a extensão em que os docentes concordam ou não com as declarações sobre as suas crenças sobre as relações entre tecnologia e ensino.

O modelo de questionário TPACK teve como objetivo investigar a percepção de professores em relação a integração de tecnologia em suas aulas. A elaboração de instrumentos para o diagnóstico, baseado no modelo TPACK, tem sido muito empregado existindo uma grande diversidade de modelos, conforme literatura apresentada neste estudo.

A **quarta** e última seção teve como propósito fazer o levantamento do perfil do docente da pós-graduação em Turismo no Brasil; desse modo as principais questões trataram sobre: faixa etária, gênero, nível de formação, área de formação básica, instituição de ensino, tempo de experiência como professor e tempo de experiência atuando na pós-graduação.

Já a composição do instrumento II de coleta de dados (Apêndice D), que versa sobre a percepção discente acerca das práticas pedagógicas dos docentes dos cursos de pós-graduação em Turismo no Brasil, dividiu-se em três seções:

Na **primeira** seção, as sentenças discorreram sobre como os discentes percebem o uso de metodologias ativas, tecnologia educacional e de tecnologias da informação e comunicação nas práticas dos docentes. Todas as afirmações foram elaboradas em consonância com o questionário de docente, no intuito de obter uma validação das respostas dos discentes em relação as repostas dos docentes.

Na **segunda**, foram formuladas três sentenças com respostas de “sim” ou “não”, onde aluno já evidenciou ou não a projeção de uma estratégia combinando conteúdo, tecnologias e abordagens de ensino, por parte do docente, por parte de um colega ou se ele mesmo já realizou este tipo de ação em sala de aula.

Já a **terceira** teve o intuito de realizar o levantamento do perfil do discente da pós-graduação em Turismo no Brasil. Desse modo, as principais questões trataram sobre faixa etária, gênero, área de formação básica; se está cursando Mestrado Profissional/Mestrado Acadêmico/Doutorado; instituição de ensino em que realiza a pós-graduação; se atua ou atuou como docente em alguma IES; se pretende seguir carreira docente e se possui alguma experiência no ensino de Turismo.

Cabe destacar que a elaboração dos instrumentos (I e II) de coleta de dados foi realizada conforme os objetivos propostos inicialmente neste estudo. Por se tratar de uma pesquisa envolvendo seres humanos e obedecendo aos parâmetros legais para realização de pesquisa no Brasil, tal instrumento de coleta de dados foi submetido ao Comitê de Ética da Universidade Federal do Rio Grande do Norte - UFRN, onde o mesmo teve parecer favorável para sua aplicação. No apêndice A, é possível verificar o documento que trata do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido – TCLE da pesquisa.

A coleta de dados, junto aos docentes e discentes, ocorreu entre os meses de setembro e outubro de 2021 por meio do formulário *online google forms*. O *link* para responder a pesquisa foi disponibilizado, individualmente, através de contato por meio do correio eletrônico dos docentes e dos programas de pós-graduação em Turismo para que o convite fosse estendido aos discentes, bem como divulgação em redes sociais (Grupos de *WhatsApp* e *Instagram*). Vale salientar que o acesso ao endereço eletrônico dos docentes foi realizado por uma consulta pública diretamente nos portais dos programas de pós-graduação.

### **3.6 Ferramentas de análise de dados**

Para realizar a análise sobre a percepção do docente da pós-graduação em turismo no Brasil sobre o uso de metodologias ativas, tecnologias educacionais e tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino foram aplicados métodos estatísticos descritivos e inferenciais. As variáveis qualitativas foram apresentadas por distribuição de frequências absolutas e relativas. Já as variáveis quantitativas foram apresentadas por medidas de tendência central e de variação.

Na parte inferencial as variáveis quantitativas tiveram a normalidade avaliada pelo teste de Shapiro-Wilk, a fim reforçar as hipóteses levantadas e, foram avaliadas pelos seguintes métodos: (a) Para comparar a variáveis qualitativas foi aplicado o teste Qui-quadrado; (b) Para comparar as variáveis quantitativas foi aplicado o teste de kruskal-Wallis com pós-teste de Dunn. Foi previamente fixado erro alfa em 5% para rejeição de hipótese nula e o processamento estatístico foi realizado nos programas BioEstat versão 5.3 e SPSS versão 23.

## **4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS**

Neste tópico, apresenta-se os resultados obtidos na pesquisa, ao mesmo tempo em que esses resultados são expostos, faz-se uma análise e discussão dos resultados de forma descritiva e alinhado ao que está preconizado na literatura sobre esta temática.

Para iniciar, são caracterizados os respondentes da pesquisa, os docentes e discentes da pós-graduação em Turismo no Brasil. Os perfis foram analisados a partir dos dados extraídos das questões que se encontram na seção IV do instrumento de coleta de dados dos docentes (Apêndice C) e na seção III do instrumento de coleta de dados dos discentes (Apêndice D), como segue:

### **4.1 Perfil do docente da pós-graduação em turismo no Brasil**

Com o intuito de traçar o perfil do docente da pós-graduação em Turismo no Brasil, o questionário de coleta de dados desta pesquisa contemplou, em uma de suas seções, sentenças sobre gênero, idade, nível de formação dos docentes, a instituição de ensino em que atua, o tempo de experiência como professor, bem como o tempo de atuação no ensino da pós-graduação em turismo.

Sobre o gênero, dos 56 questionários válidos, 29 declararam ser do sexo feminino e 27 declararam ser, do sexo masculino, com o percentual de 51.4%. Já a faixa etária variou entre 40 a 49 anos, com o percentual de 46.6% em comparação com as demais faixas etárias.

Em relação ao nível de formação dos docentes, 29 afirmaram possuir doutorado completo, enquanto 26 possui pós-doutorado, apenas 1 docente afirmou ter mestrado, o que implica em uma maturidade acadêmica entre os docentes da pós-graduação em Turismo no Brasil, quando leva-se em consideração o nível de formação entre eles e que representa um nível de formação em doutorado de 54.8% do total de respondentes.

A respeito da área de formação, 28.6% responderam serem formados em Turismo (16), seguido de Administração (15), Ciências Sociais (7), Geografia (7), Ciências Agrárias (2), Comunicação Social (2), Arquitetura e Urbanismo (1), Biologia

(1), Ciências Biológicas (1), Ciências da Computação (1), Geologia (1) e Hotelaria (1). Apesar da diversidade na área de formação dos docentes, verifica-se que o maior percentual possui formação na grande área das Ciências Sociais Aplicadas, onde o Turismo está inserido.

Sobre em qual universidade esse docente atua, 10 dos 56 respondentes responderam pertencer ao quadro de docentes da Universidade do Vale do Itajaí, 7 estão lotados no Instituto Federal de Sergipe, 7 pertencem ao quadro de docentes da Universidade de Caxias do Sul, 6 fazem parte do quadro de docentes da Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 5 pertencem a Universidade de São Paulo, outros 5 encontram-se lotados na Universidade de Pernambuco, 5 estão lotados na Universidade Federal do Paraná, 5 fazem parte do quadro de docentes da Universidade Federal Fluminense, 4 pertencem ao quadro de docentes da Universidade Anhembi Morumbi e 2 estão lotados na Universidade Estadual do Ceará. Embora o cenário de realização da pesquisa tenha sido a Universidade Federal do Rio Grande do Norte, percebe-se que houve maior representatividade de respostas da Universidade Vale do Itajaí com percentual de 17.9%.

Sobre o tempo de experiência, 37.5% dos docentes que responderam à pesquisa disseram atuar entre 20 a 29 anos, especificamente dentro da pós-graduação, já cerca de 51.8%, a maioria dos respondentes, atuam entre 2 a 9 anos nesta modalidade de ensino. A partir da tabela 05, é possível visualizar os resultados supracitados.

Tabela 05 – Perfil dos docentes da Pós-Graduação em Turismo no Brasil

<b>Características</b>	<b>Participantes</b>	<b>Percentual (%)</b>
<b>Gênero</b>		
Feminino	29	<b>51.8</b>
Masculino	26	46.4
Prefiro não dizer	1	1.8
<b>Faixa etária(anos)</b>		
30 a 39	4	7.1
40 a 49	26	<b>46.4</b>
50 a 59	18	32.1
60 a 69	6	10.7
70 ou +	2	3.6
<b>Nível de formação</b>		
Mestrado	1	1.8
Doutorado	29	<b>51.8</b>
Pós-doutorado	26	46.4

<b>Área de formação básica</b>		
Administração	15	26.8
Arquitetura e Urbanismo	1	1.8
Biologia	1	1.8
Ciências Agrárias	2	3.6
Ciências biológicas	1	1.8
Ciências da Computação	1	1.8
Ciências Humanas	1	1.8
Ciências Sociais	7	12.5
Comunicação Social	2	3.6
Geografia	7	12.5
Geologia	1	1.8
Hotelaria	1	1.8
Turismo	16	<b>28.6</b>
<b>Instituição de ensino que atua</b>		
Instituto Fed. de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe	7	12.5
Universidade Anhembi Morumbi	4	7.1
Universidade de Caxias do Sul	7	12.5
Universidade de São Paulo	5	8.9
Universidade do Vale do Itajaí	10	<b>17.9</b>
Universidade Estadual do Ceará	2	3.6
Universidade Federal de Pernambuco	5	8.9
Universidade Federal do Paraná	5	8.9
Universidade Federal do Rio Grande do Norte	6	10.7
Universidade Federal Fluminense	5	8.9
<b>Tempo de experiência como docente (anos)</b>		
6 a 8	2	3.6
10 a 19	19	33.9
20 a 29	21	<b>37.5</b>
30 ou +	14	25.0
<b>Tempo de atuação na pós-graduação (anos)</b>		
2 a 9	29	<b>51.8</b>
10 a 19	20	35.7
20 a 29	6	10.7
30 ou +	1	1.8

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

## 4.2 Perfil do discente da pós-graduação em turismo no Brasil

Neste tópico, caracterizam-se os 113 discentes que responderam à pesquisa, por meio do levantamento de perfil. Assim como no questionário I, também se traçou o perfil dos discentes ativos dos programas de pós-graduação em Turismo no Brasil, em um das seções do instrumento de pesquisa foram lançadas sentenças referentes ao gênero, idade, curso base de formação, qual modalidade de pós-graduação está cursando, qual instituição de ensino está cursando, se atua como docente em alguma IES, caso não, se pretende atuar, ou se possui alguma experiência no ensino do turismo.

Em relação ao gênero, dos 113 questionários válidos, 61.1% são do gênero feminino e 38.9 % do gênero masculino. Estatisticamente comprova-se uma predominância de mulheres estudantes da pós-graduação em Turismo no Brasil.

Na faixa etária, conforme identificada na tabela 5 abaixo, 52.2% estão na faixa etária de 30 a 39 anos de idade, geralmente, é uma faixa etária que pressupõe uma definição de carreira, estabilidade profissional e conseqüentemente, a busca pela realização de uma pós-graduação.

Sobre o curso de formação base teve uma predominância no curso de turismo, em que 84 dos 113 participantes da pesquisa alegaram ser graduados em Turismo, o que representa um percentual de 74.3%. Geralmente, egressos de cursos de graduação possuem uma tendência natural de buscarem cursos de pós-graduação ou formação complementar nas mesmas áreas e/ou áreas afins de sua formação de base. Dentro desta mesma perspectiva, 54% dos respondentes cursam mestrado acadêmico, 42.5% cursam doutorado e 3.5% cursam mestrado profissional. Leva-se em consideração que existe uma oferta maior de cursos na modalidade de mestrado acadêmico nos programas investigados.

Quando questionado onde o discente realiza sua pós-graduação, 34.5% dos respondentes disseram cursá-la sua pós-graduação na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, outros percentuais significativos foram evidenciados nas Universidades: Caxias do Sul (16.8%), Vale do Itajaí (13.3%), São Paulo (10.6%) na e Federal de Pernambuco (9.7%). Os demais percentuais podem ser visualizados na tabela 06, abaixo.

Indagados a respeito da atuação como professor, cerca de 64 alunos (56.6%), ainda não atuam no ensino. É interessante destacar que esse dado vai de encontro ao fato de que o maior percentual dos discentes, respondentes da pesquisa, estão cursando o mestrado acadêmico. Geralmente o aluno inicia sua carreira profissional, como docente, ao término da pós-graduação, seja mestrado ou doutorado. Nesta perspectiva, quando questionado sobre a pretensão desse aluno em atuar como docente, o resultado foi significativo, pois 71.7% dos respondentes disseram que sim, que pretendem atuar na docência. Já, sobre a experiência com o ensino, 67 dos participantes afirmaram ter experiência com o ensino.

Tabela 06 – Perfil dos discentes da Pós-Graduação em Turismo no Brasil

<b>Características</b>	<b>Participantes</b>	<b>Percentual (%)</b>
<b>Gênero</b>		
Feminino	69	<b>61.1</b>
Masculino	44	38.9
<b>Faixa etária (anos)</b>		
20 a 29	37	32.7
30 a 39	59	<b>52.2</b>
40 a 49	11	9.7
50 a 59	2	1.8
60 a 69	4	3.5
<b>Curso Base de Formação</b>		
Administração	10	8.8
Biologia	1	0.9
Ciências Sociais	4	3.5
Comunicação	1	0.9
Comunicação Social	1	0.9
Direito	1	0.9
Gastronomia	2	1.8
Geografia	1	0.9
Hotelaria	7	6.2
Relações-públicas	1	0.9
Turismo	84	<b>74.3</b>
<b>Modalidade da Pós-graduação</b>		
Doutorado	48	42.5
Mestrado Acadêmico	61	<b>54.0</b>
Mestrado Profissional	4	3.5
<b>Instituição que estuda</b>		
UAM	1	0.9
UCS	19	16.8
UECE	4	3.5
UFF	6	5.3
UFPE	11	9.7
UFPR	6	5.3
UFRN	39	<b>34.5</b>
UNIVALI	15	13.3
USP	12	10.6
<b>Atuação Docente</b>		
SIM	49	43.4
NÃO	64	<b>56.6</b>
<b>Pretende atuar</b>		
SIM	81	<b>71.7</b>
NÃO	2	1.8
TALVEZ	30	26.5
<b>Experiência ensino de turismo</b>		
SIM	67	<b>59.3</b>
NÃO	46	40.7

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Após apresentação da amostra que compôs a pesquisa e compreensão das principais características dos docentes e discentes que representam a pós-graduação em Turismo no Brasil, o próximo item tratará da análise e discussão dos resultados obtidos na seção I, II e III do formulário de pesquisa aplicado aos docentes e da seção I e II do formulário de pesquisa aplicado aos discentes, como segue:

### **4.3 Percepção docente sobre Metodologias Ativas no ensino da Pós-graduação em Turismo no Brasil**

Para responder ao objetivo específico “A” desta pesquisa, na primeira seção do instrumento de coleta de dados, elaborou-se sentenças sobre grau de conhecimento, importância, frequência, incentivo e avaliação do uso de metodologias ativas nas práticas pedagógicas dos docentes da pós-graduação em Turismo no Brasil. Cada sentença foi avaliada pelos docentes respondentes da pesquisa por meio de uma escala *Likert* de sete níveis.

Para interpretação dos dados é importante compreender como eles estão distribuídos em cada tabela e seus valores de referência. Por exemplo, na tabela 07, sobre o “Grau de Conhecimento sobre Metodologias Ativas no ensino” os dados estão distribuídos da seguinte forma: na primeira coluna intitulada “Metodologias Ativas”, estão expostos os principais tipos de metodologias ativas apresentadas ao longo do trabalho. Na segunda coluna, apresenta-se a escala *Likert* de sete níveis para o “Grau de Conhecimento”. A terceira coluna apresenta-se o p-valor referente ao teste do Qui-quadrado de Pearson, uma técnica utilizada a partir da análise de dados com o *Software SPSS*. O teste do Qui-quadrado, neste contexto, teve como objetivo analisar a associação entre a variável “Metodologia Ativa” (nominal) e a variável “Grau de Conhecimento” (ordinal) por parte dos docentes investigados e permite concluir se existe uma associação significativa entre a variável nominal e a variável ordinal, além de confirmar as hipóteses que foram levantadas a partir da interpretação de que Se o valor-p for menor ou igual ao nível de significância (0,05), rejeita-se a hipótese nula e conclui-se que há uma associação estatisticamente significativa entre as variáveis, por outro lado, se o valor-p for maior do que o nível de significância (0,05) não deve-se rejeitar a hipótese nula, pois não há evidências suficientes para concluir que as

variáveis estão associadas. Por fim, os números em destaque referem-se ao quantitativo de respostas dada a cada metodologia ativa, seguida de seu percentual, onde o somatório é igual ao número de docentes investigados, n=56, quando existe uma maior frequência nas escalas 5,6 e 7 da escala *likert* reforça a confirmação das hipóteses.

A análise da tabela 07, referente a primeira questão da seção I do instrumento de coleta de dados se deu da seguinte maneira: **Em uma escala de 1 a 7, aponte qual é o seu grau de conhecimento sobre metodologias ativas de ensino.** Nesta primeira pergunta, foram apresentadas diferentes metodologias ativas, a saber: Aprendizagem baseada em problemas, Aprendizagem baseada em projetos, Método do caso, Aprendizagem por pares, Sala de aula invertida, *Design Thinking* e *Gameficação*. A escala de referência para respostas definiu-se assim: (1) Desconheço Fortemente, (2) Desconheço, (3) Desconheço levemente, (4) Não conheço/nem desconheço, (5) Conheço levemente, (6) Conheço, (7) Conheço Fortemente, e uma opção com o item “sem opinião”.

Tabela 07 – Grau de Conhecimento sobre Metodologias Ativas no ensino

Metodologias Ativas	Grau de conhecimento Escala <i>Likert</i>							Sem opinião	$\chi^2$ p-valor
	1	2	3	4	5	6	7		
A B PROBLEMAS	0 0.0%	0 0.0%	1 1.8%	2 3.6%	20 35.7%	20 35.7%	13 23.2%	0 0.0%	0.0008*
A B PROJETOS	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	2 3.6%	19 33.9%	20 35.7%	14 25.0%	1 1.8%	0.0125*
MÉTODO DO CASO	1 1.8%	0 0.0%	2 3.6%	2 3.6%	15 26.8%	19 33.9%	17 30.4%	0 0.0%	0.0001*
A P PARES	13 23.2%	2 3.6%	6 10.7%	10 17.9%	7 12.5%	12 21.4%	6 10.7%	0 0.0%	0.0810
SALA DE AULA INVERTIDA	10 17.9%	0 0.0%	5 8.9%	4 7.1%	10 17.9%	16 28.6%	11 19.6%	0 0.0%	0.0017*
DESIGN THINKING	14 25.0%	0 0.0%	6 10.7%	7 12.5%	12 21.4%	7 12.5%	10 17.9%	0 0.0%	0.0152*
GAMEFICAÇÃO	10 17.9%	2 3.6%	7 12.5%	6 10.7%	17 30.4%	9 16.1%	4 7.1%	1 1.8%	0.0058*

\*p-valor pelo teste Qui-quadrado de independência.

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Nesta primeira questão como resultado e no comparativo entre as metodologias ativas apresentadas, os docentes afirmaram possuir maior grau de conhecimento com

a **Aprendizagem Baseada em Problemas e Aprendizagem Baseada Projetos** (35.7%).

Ao analisar os dados apresentados na tabela 06 verifica-se a confirmação sobre a hipótese 1: **“os docentes apresentam diferentes níveis de conhecimento sobre as metodologias ativas”**, com uma forte associação entre as variáveis Aprendizagem Baseada em Problemas ( $p=0.0008^*$ ), Aprendizagem Baseada Projetos ( $p=0.0125^*$ ), Método do caso ( $p=0.0001^*$ ) e Sala de aula Invertida ( $p=0.0017^*$ ) com o grau de conhecimento “conheço” da escala *Likert*. “Desconheço fortemente” a metodologia do Design Thinking ( $p=0.0125^*$ ). “Conheço levemente” a metodologia de Aprendizagem Baseada em Problemas ( $p=0.0008^*$ ) e a Gameificação ( $p=0.0058^*$ ). Já a Aprendizagem por Pares ( $p=0.0810$ ) mostrou-se não significativa pois  $p$ -valor  $<0.05$ , na escala *Likert* foi avaliado com “Desconheço Fortemente”.

Tanto a Aprendizagem Baseada em Problemas, quanto a Aprendizagem Baseada em Projetos têm sido metodologias ativas comumente utilizadas pelos professores nos últimos tempos. Como colocado por Cecílio e Tedesco (2019) o uso desse tipo de abordagem nas práticas pedagógicas tem dado maior autonomia, capacidade de argumentação e comunicação aos alunos, uma vez que costuma nortear a resolução de problemáticas que, na maioria das vezes, surge na sociedade. O papel do professor é apenas de mediar os trabalhos que estão sendo desenvolvidos pelos alunos, fazê-los refletir sobre tomada de decisões, instigando-os à construção de um pensamento crítico que é desenvolvido por meio das reflexões e discussões em sala.

Na realidade do ensino da pós-graduação em Turismo, tais metodologias podem ser facilmente inseridas nas práticas pedagógicas, tendo em vista a interdisciplinaridade e problemáticas advindas da área, além de romper com a imposição de conteúdos pré-estabelecidos e muitas vezes teóricos. Além disso, o perfil do aluno da pós-graduação em Turismo é um perfil de pesquisador, sendo sujeito ativo no processo ensino-aprendizagem. (Vieira, 2016). Para reforçar, de acordo com Seixas *et. al.*, (2017) quando o perfil do docente em turismo está voltado para inovação e uso de recursos tecnológicos, ele consegue adotar metodologias mais ativas, mesmo em disciplinas de caráter teórico.

Na questão seguinte, dentro da seção I do formulário de coleta de dados, perguntou-se: **Em uma escala de 1 a 7, o quanto você julga importante utilizar essas metodologias em suas práticas pedagógicas na pós-graduação em turismo.** Foram apresentadas as mesmas metodologias ativas que na pergunta anterior, a saber: Aprendizagem baseada em problemas, Aprendizagem baseada em projetos, Método do caso, Aprendizagem por pares, Sala de aula invertida, *Design Thinking* e *Gameficação*. A escala de referência para respostas foi definida assim: (1) Sem qualquer importância, (2) Muito pouco importante, (3) Pouco importante, (4) Pode ser importante ou não, (5) Importante, (6) Muito importante, (7) Extremamente importante, e a opção “sem opinião”.

Tabela 08 – Grau de Importância sobre Metodologias Ativas no ensino

Metodologias Ativas	Grau de importância Escala Likert							Sem opinião	$\chi^2$ p-valor
	1	2	3	4	5	6	7		
A B PROBLEMAS	0 0.0%	1 1.8%	0 0.0%	0 0.0%	13 23.2%	11 19.6%	31 55.4%	0 0.0%	0.0001*
A B PROJETOS	0 0.0%	1 1.8%	0 0.0%	0 0.0%	13 23.2%	11 19.6%	30 53.6%	1 1.8%	0.0001*
MÉTODO DO CASO	1 1.8%	0 0.0%	1 1.8%	1 1.8%	11 19.6%	14 25.0%	25 44.6%	3 5.4%	0.0001*
A P PARES	2 3.6%	0 0.0%	1 1.8%	10 17.9%	15 26.8%	8 14.3%	11 19.6%	9 16.1%	0.0001*
SALA INVERTIDA	1 1.8%	0 0.0%	1 1.8%	11 19.6%	11 19.6%	5 8.9%	21 37.5%	6 10.7%	0.0001*
DESIGN THINKING	2 3.6%	1 1.8%	3 5.4%	11 19.6%	8 14.3%	9 16.1%	15 26.8%	7 12.5%	0.0008*
GAMEFICAÇÃO	2 3.6%	3 5.4%	3 5.4%	13 23.2%	10 17.9%	7 12.5%	11 19.6%	7 12.5%	0.0098*

\*p-valor pelo teste Qui-quadrado de independência.

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Nesta segunda questão, como resultado e no comparativo entre as metodologias ativas apresentadas, os docentes julgaram como mais importante para o ensino da pós-graduação em Turismo o uso da **Aprendizagem baseada em problemas**. (55.4%).

Diferente da Aprendizagem baseada em Projetos, a Aprendizagem Baseada em Problemas tem como parâmetro guiar os alunos na resolução dos problemas, em

que o aluno costuma buscar conhecimentos, na maioria das vezes na literatura, que o ajude a definir e resolver tais problemas. Como salienta Ferrarini, Saheb e Torres (2019), ambas metodologias costumam colocar os alunos como protagonistas da aprendizagem e atuantes de forma colaborativa.

Além disso, observa-se a confirmação da hipótese 2: **“os docentes atribuem forte grau de importância para as metodologias ativas”**, verificada através da importância dada as seguintes metodologias: Aprendizagem Baseada em Problemas ( $p=0.0001^*$ ); Aprendizagem Baseada em Projetos ( $p=0.0001^*$ ); Método de Caso ( $p=0.0001^*$ ); Sala de Aula Invertida ( $p=0.0001^*$ ); Design Thinking ( $p=0.0008^*$ ) e; Gamificação ( $p=0.0098^*$ ) na escala *Likert* essas metodologias foram avaliadas com “Extremamente importante”.

A próxima questão, dentro da seção I do formulário de coleta de dados, foi: **Em uma escala de 1 a 7, aponte com que frequência você costuma utilizar as metodologias ativas listadas abaixo em suas práticas pedagógicas na pós-graduação em Turismo.** Foram elencadas as mesmas metodologias ativas que na pergunta anterior, a saber: Aprendizagem baseada em problemas, Aprendizagem baseada em projetos, Método do caso, Aprendizagem por pares, Sala de aula invertida, *Design Thinking* e *Gameficação*. A escala de referência para respostas foi definida assim: (1) Sem qualquer Frequência, (2) Muito pouco frequente, (3) Pouco frequente, (4) Pode ser frequente ou não, (5) Frequentemente, (6) Muito frequente, (7) Extremamente frequente, e a opção “sem opinião”, conforme tabela 09.

Tabela 09 – Grau de Frequência sobre Metodologias Ativas no ensino

Metodologias Ativas	Grau de Frequência Escala <i>Likert</i>							Sem opiniã o	$\chi^2$ p- valor
	1	2	3	4	5	6	7		
A B PROBLEMAS	7 12.5%	1 1.8%	5 8.9%	7 12.5%	17 30.4%	6 10.7%	13 23.2%	0 0.0%	0.0017*
A B PROJETOS	4 7.1%	3 5.4%	3 5.4%	8 14.3%	15 26.8%	9 16.1%	14 25.0%	0 0.0%	0.0042*
MÉTODO DO CASO	6 10.7%	2 3.6%	1 1.8%	5 8.9%	21 37.5%	8 14.3%	11 19.6%	2 3.6%	0.0001*
A P PARES	21	2	5	11	5	2	3	7	0.0001*

	37.5%	3.6%	8.9%	19.6%	8.9%	3.6%	5.4%	12.5%	
SALA INVERTIDA	16	5	6	7	2	7	9	4	0.0180*
	28.6%	8.9%	10.7%	12.5%	3.6%	12.5%	16.1%	7.1%	
DESIGN THINKING	25	3	9	3	2	5	3	6	0.0001*
	44.6%	5.4%	16.1%	5.4%	3.6%	8.9%	5.4%	10.7%	
GAMIFICAÇÃO	30	3	7	4	1	2	3	6	0.0001*
	53.6%	5.4%	12.5%	7.1%	1.8%	3.6%	5.4%	10.7%	

\*p-valor pelo teste Qui-quadrado de independência.

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Nesta terceira questão, como resultado e no comparativo entre as metodologias ativas apresentadas, os docentes afirmaram ser mais frequente o uso do **Método do Caso** (37.5%).

Na literatura que aborda práticas pedagógicas no ensino do Turismo, de maneira geral, tem-se uma significativa evidência do uso desse tipo de metodologia, a exemplo do grupo de pesquisa que é orientado pela Professora Dra. Maria Valéria Pereira de Araújo, docente do Programa de Pós-graduação em Turismo da UFRN, que estuda a aplicabilidade de casos para ensino na formação superior em Turismo, enquanto estratégia de ensino-aprendizagem, especialmente nas subáreas de Gestão de destinos turísticos, Hotelaria, Marketing turístico, Logística em organizações turística. Bem como do estudo que foi conduzido por Araújo, Rejowski e Leal (2012), em que os autores ressaltam que este tipo de metodologia pode contribuir para que o estudante de Turismo se aproxime de diversas situações reais e complexas com as quais se defrontará em sua trajetória profissional, auxiliando diretamente na aproximação entre a teoria e a prática, julgando-se necessário o desenvolvimento de casos de ensino com foco na realidade do turismo brasileiro.

Vale destacar que nesta mesma questão, a metodologia ativa da *Gameificação* mostrou-se pouco relevante quanto sua frequência, com um percentual de (53.6%). Este resultado pode levar a diversas interpretações: a falta de estrutura física e de ferramentas digitais que otimizem seu uso nas salas de aula, a falta de capacitação dos professores para o manuseio de ferramentas específicas, a introdução dessa metodologia aos conteúdos ministrados, entre outros.

Sobre o grau de frequência sobre Metodologias Ativas no ensino, confirma-se a hipótese 3: “**os docentes aplicam em frequência diferenciada as metodologias ativas**”, verificada através da intensidade de uso das seguintes metodologias:



a) Acredito que usar metodologias ativas facilita a execução das atividades de ensino na pós-graduação em turismo.	0	0	1	5	14	11	20	5	0.0001*
	0.0%	0.0%	1.8%	8.9%	25.0%	19.6%	35.7%	8.9%	
b) Considero relevante a adoção de metodologias ativas no ensino das minhas disciplinas na pós-graduação em turismo.	0	1	0	2	10	11	26	6	0.0001*
	0.0%	1.8%	0.0%	3.6%	17.9%	19.6%	46.4%	10.7%	
c) Acredito que o uso de metodologias ativas no ensino das minhas disciplinas melhora o meu desempenho como professor da pós-graduação em turismo.	0	2	0	4	16	12	15	7	0.0001*
	0.0%	3.6%	0.0%	7.1%	28.6%	21.4%	26.8%	12.5%	
d) Acredito que o uso de metodologias ativas no ensino facilita a interação com meus alunos da pós-graduação em turismo.	1	1	0	1	9	14	24	6	0.0001*
	1.8%	1.8%	0.0%	1.8%	16.1%	25.0%	42.9%	10.7%	
e) Acredito que o uso de metodologias ativas contribui para reduzir minha demanda de trabalho no ensino da pós-graduação em turismo.	12	2	1	13	9	7	7	5	0.0096*
	21.4%	3.6%	1.8%	23.2%	16.1%	12.5%	12.5%	8.9%	
f) Acredito que o uso de metodologias ativas contribui para o aprendizado dos meus alunos na pós-graduação em turismo.	1	1	0	2	8	13	26	5	0.0001*
	1.8%	1.8%	0.0%	3.6%	14.3%	23.2%	46.4%	8.9%	
g) Considero que minha metodologia de ensino fica melhor com o uso de metodologias ativas na pós-graduação em turismo.	2	2	0	6	14	13	15	4	0.0001*
	3.6%	3.6%	0.0%	10.7%	25.0%	23.2%	26.8%	7.1%	
h) Considero estar preparado (a) para a utilização de metodologias ativas nas atividades de ensino na pós-graduação em turismo.	1	4	4	13	7	13	9	5	0.0052*
	1.8%	7.1%	7.1%	23.2%	12.5%	23.2%	16.1%	8.9%	
i) Acredito ser necessário me qualificar para a utilização de metodologias ativas nas atividades de	1	0	3	2	6	17	23	4	0.0001*
	1.8%	0.0%	5.4%	3.6%	10.7%	30.4%	41.1%	7.1%	

ensino da pós-graduação em turismo.										
j) Tenho interesse em participar de uma formação continuada sobre o uso de metodologias ativas para o ensino na pós-graduação em turismo.	1	1	1	5	8	11	23	6	0.0001*	
	1.8%	1.8%	1.8%	8.9%	14.3%	19.6%	41.1%	10.7%		
k) Acredito ser necessário usar metodologias ativas no meu trabalho como professor no ensino da pós-graduação em turismo.	0	2	1	3	11	13	23	3	0.0001*	
	0.0%	3.6%	1.8%	5.4%	19.6%	23.2%	41.1%	5.4%		

\*p-valor pelo teste Qui-quadrado de independência.

Fonte: Dados da pesquisa, 2021

Como visualizado na tabela 10, acima, a sentença com maior percentual (extremamente importante) foi **“Considero relevante a adoção de metodologias ativas no ensino das minhas disciplinas na pós-graduação em Turismo”** com 46.4%, ou seja, este resultado indica a importância do uso de metodologias ativas no ensino da pós-graduação em turismo, sendo ferramentas estratégicas no processo de aprendizagem.

De acordo com Pereira (2018), as metodologias ativas proporcionam maior efetividade nos conteúdos ministrados, bem como maior retenção desses conteúdos por parte dos alunos. Por outro lado, de acordo com a pesquisa conduzida por Seixas *et. al.*, (2017) que abordou as dificuldades e os desafios da aplicação de metodologias ativas no ensino do Turismo, identificou-se que os maiores desafios no uso de metodologias ativas foram a falta de motivação e compreensão do aluno em relacionar o conteúdo ou as atividades ministradas em sala de aula, além da falta de diálogo entre os próprios docentes, no que tange à integração de diferentes disciplinas e conteúdo de maneira colaborativa.

Assim, como muito bem colocado por Moran (2015, p. 04), “As metodologias ativas são pontos de partida para avançar para processos mais avançados de reflexão, de integração cognitiva, de generalização, de reelaboração de novas práticas”.

Também é possível observar a confirmação da hipótese 4: **“os docentes têm diferentes percepções sobre a adoção de metodologias ativas”**, verificada

através dos seguintes resultados: Facilitam a execução das atividades ( $p=0.0001^*$ ); São relevantes no ensino ( $p=0.0001^*$ ); Facilitam a interação com alunos ( $p=0.0001^*$ ); Contribuem para o aprendizado ( $p=0.0001^*$ ); Melhoram a metodologia de ensino ( $p=0.0001^*$ ).

Para encerrar a seção I do formulário de coleta de dados, foi lançado seguinte questionamento: **Em uma escala de 1 a 7, indique o quanto a instituição de ensino onde você atua incentiva o uso de metodologias ativas durante as aulas. Utilizou-se** a seguinte escala de referência para respostas: (1) Não incentiva, (2) Incentiva muito pouco, (3) Incentiva Pouco, (4) Às vezes incentiva, Às vezes não, (5) Incentiva, (6) Incentiva muito, (7) Incentiva bastante e a opção “sem opinião”.

Tabela 11 – Incentivo ao uso de Metodologias Ativas no ensino

Sentenças	Incentivo ao uso de Metodologias Ativas							Sem opinião	$\chi^2$ p-valor
	Escala <i>Likert</i>								
	1	2	3	4	5	6	7		
Cursos de formação continuada	1 1.8%	10 17.9%	2 3.6%	4 7.1%	17 30.4%	6 10.7%	16 28.6%	0 0.0%	0.0001*
Oficinas de aprendizagem	1 1.8%	11 19.6%	6 10.7%	6 10.7%	11 19.6%	5 8.9%	15 26.8%	1 1.8%	0.0008*
Reuniões Pedagógicas	3 5.4%	16 28.6%	4 7.1%	4 7.1%	10 17.9%	8 14.3%	11 19.6%	0 0.0%	0.0003*

\*p-valor pelo teste Qui-quadrado de independência.

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Conforme resultado apresentado na tabela 11, nota-se que as instituições de ensino, onde atuam os docentes da pós-graduação em Turismo no Brasil, incentivam a realização de “**Cursos de Formação Continuada**” para o uso de Metodologias Ativas no ensino, o percentual foi de com 30.4% é considerado relevante em comparação com as demais sentenças.

Ao analisar a hipótese 5 “**as instituições incentivam o uso de metodologias ativas**”, verifica-se uma forte associação Cursos de Formação Continuada ( $p=0.0001^*$ ) e Oficinas de Aprendizagem ( $p=0.0008^*$ ), com “incentiva” e “incentiva bastante” na escala *likert*, respectivamente os docentes afirmaram que “incentivam” e

“incentivam bastante”, respectivamente. Por outro lado, nota-se uma fraca associação entre Reuniões pedagógicas ( $p=0.0003^*$ ) e “incentiva muito pouco” da escala *liker*.

#### 4.4 Percepção docente sobre o uso de tecnologia educacional e tecnologias digitais da informação e comunicação no ensino da pós-graduação em turismo no Brasil

Para responder ao objetivo específico “B” desta pesquisa, na segunda seção do instrumento de coleta de dados, elaborou-se sentenças sobre grau de conhecimento, importância, frequência, incentivo e avaliação do uso de Tecnologias Educacionais e Tecnologias da Informação e comunicação no ensino da pós-graduação em Turismo no Brasil, assim como na seção I. Cada sentença foi avaliada pelos docentes respondentes da pesquisa através de uma escala *likert* de sete níveis, conforme apresenta-se a seguir:

Foi lançada a seguinte pergunta dentro da seção II: **Em uma escala de 1 a 7, aponte qual é o seu grau de conhecimento sobre o uso da Tecnologia Educacional (TE) e das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) em suas práticas pedagógicas na pós-graduação em Turismo.** Nessa primeira pergunta, foram apresentadas diferentes tecnologias educacionais e tecnologias da informação e comunicação, a saber: Computadores, Gadgets, Softwares, Ferramentas para Comunicação, Pacote G-Suíte, Apresentações eletrônicas, Plataformas para apresentação de vídeos, Plataformas de videoconferência, Realidade aumentada, Rotação por estações de aprendizagem, Realidade virtual. A escala de referência para respostas definiu-se assim: (1) Desconheço Fortemente, (2) Desconheço, (3) Desconheço levemente, (4) Não conheço/nem desconheço, (5) Conheço levemente, (6) Conheço, (7) Conheço Fortemente, e uma opção com o item “sem opinião”, conforme tabela 12, abaixo:

Tabela 12 – Grau de Conhecimento sobre TEs e TDICs no ensino

TEs e TDICs	Grau de Conhecimento							Sem opinião	$\chi^2$ p-valor
	1	2	3	4	5	6	7		
COMPUTADORES	0	0	0	1	4	2	48	1	0.0001*

		0.0%	0.0%	0.0%	1.8%	7.1%	3.6%	85.7%	1.8%	
GADGETS		0	1	2	5	17	8	20	3	0.0001*
		0.0%	1.8%	3.6%	8.9%	30.4%	14.3%	35.7%	5.4%	
SOFTWARES		0	2	2	2	11	6	31	2	0.0001*
		0.0%	3.6%	3.6%	3.6%	19.6%	10.7%	55.4%	3.6%	
FERRAMENTAS DE COMUNICAÇÃO		0	1	0	1	4	5	44	1	0.0001*
		0.0%	1.8%	0.0%	1.8%	7.1%	8.9%	78.6%	1.8%	
PACOTE G-SUÍTE		0	0	0	4	10	11	30	1	0.0001*
		0.0%	0.0%	0.0%	7.1%	17.9%	19.6%	53.6%	1.8%	
APRESENTAÇÕES ELETRÔNICAS		0	0	3	2	9	6	35	1	0.0001*
		0.0%	0.0%	5.4%	3.6%	16.1%	10.7%	62.5%	1.8%	
PLAT APRES VIDEOS		0	1	1	2	15	7	30	0	0.0001*
		0.0%	1.8%	1.8%	3.6%	26.8%	12.5%	53.6%	0.0%	
PLATAFORMAS DE VIDEOCONFERENCIA		0	0	0	2	5	4	45	0	0.0001*
		0.0%	0.0%	0.0%	3.6%	8.9%	7.1%	80.4%	0.0%	
REALIDADE AUMENTADA		1	11	6	12	9	1	8	8	0.0165*
		1.8%	19.6%	10.7%	21.4%	16.1%	1.8%	14.3%	14.3%	
REALIDADE VIRTUAL		2	6	5	8	10	3	13	9	0.0565
		3.6%	10.7%	8.9%	14.3%	17.9%	5.4%	23.2%	16.1%	

\*p-valor pelo teste Qui-quadrado de independência.

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Nessa primeira questão, como resultado e no comparativo entre as TEs e TDICs apresentadas, os docentes afirmaram possuir maior grau de conhecimento com os **computadores** com percentual de 85,7%.

Referente à análise da hipótese 6 “**os docentes têm bom grau de conhecimento sobre TEs e TDICs**”, os docentes apresentam um grau de conhecimento satisfatório sobre todas as tecnologias apresentadas na Tabela 12, com exceção para Realidade Aumentada ( $p=0.0165^*$ ) na qual o conhecimento é apenas regular.

Na questão seguinte, dentro da seção II do formulário de coleta de dados, perguntou-se: **Em uma escala de 1 a 7, o quanto você julga importante utilizar Tecnologias Educacionais (TEs) e das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) em suas práticas pedagógicas na pós-graduação em Turismo?** Assim como na primeira pergunta, nesta segunda foram apresentadas diferentes tecnologias educacionais e tecnologias da informação e comunicação, a saber: Computadores, Gadgets, Softwares, Ferramentas para Comunicação, Pacote G-Suíte, Apresentações eletrônicas, Plataformas para apresentação de vídeos, Plataformas de videoconferência, Realidade aumentada, Rotação por estações de

aprendizagem, Realidade virtual. A escala de referência para respostas foi definida assim: (1) Sem qualquer importância, (2) Muito pouco importante, (3) Pouco importante, (4) Pode ser importante ou não, (5) Importante, (6) Muito importante, (7) Extremamente importante, e a opção “sem opinião”, conforme tabela 13, abaixo:

Tabela 13 – Grau de Importância sobre TEs e TDICs no ensino

TEs e TDICs	Grau de Importância							Sem Opinião	$\chi^2$ p-valor
	1	2	3	4	5	6	7		
COMPUTADORES	0	1	0	0	0	3	49	3	0.0001*
	0.0%	1.8%	0.0%	0.0%	0.0%	5.4%	87.5%	5.4%	
GADGETS	2	3	1	4	26	7	10	3	0.0001*
	3.6%	5.4%	1.8%	7.1%	46.4%	12.5%	17.9%	5.4%	
SOFTWARES	1	0	3	1	19	14	16	2	0.0001*
	1.8%	0.0%	5.4%	1.8%	33.9%	25.0%	28.6%	3.6%	
FERRAMENTAS DE COMUNICAÇÃO	0	0	0	1	2	2	47	4	0.0001*
	0.0%	0.0%	0.0%	1.8%	3.6%	3.6%	83.9%	7.1%	
PACOTE G-SUITE	0	0	0	2	16	11	25	2	0.0001*
	0.0%	0.0%	0.0%	3.6%	28.6%	19.6%	44.6%	3.6%	
APRESENTAÇÕES ELETRÔNICAS	1	3	0	3	11	12	24	2	0.0001*
	1.8%	5.4%	0.0%	5.4%	19.6%	21.4%	42.9%	3.6%	
PLATAFORMAS DE APRESENTAÇÃO DE VIDEOS	0	0	2	2	13	17	20	2	0.0001*
	0.0%	0.0%	3.6%	3.6%	23.2%	30.4%	35.7%	3.6%	
PLATAFORMAS DE VIDEOCONFERENCIA	0	0	0	1	3	12	36	4	0.0001*
	0.0%	0.0%	0.0%	1.8%	5.4%	21.4%	64.3%	7.1%	
REALIDADE AUMENTADA	21	4	3	2	15	3	4	4	0.0001*
	37.5%	7.1%	5.4%	3.6%	26.8%	5.4%	7.1%	7.1%	
ROTAÇÃO ESTACOES	22	4	5	8	5	5	4	3	0.0001*
	39.3%	7.1%	8.9%	14.3%	8.9%	8.9%	7.1%	5.4%	
REALIDADE VIRTUAL	24	4	5	8	6	2	4	3	0.0001*
	42.9%	7.1%	8.9%	14.3%	10.7%	3.6%	7.1%	5.4%	

\*p-valor pelo teste Qui-quadrado de independência.

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Assim como na questão anterior e no comparativo com as demais TEs e TDICs, destaca-se como mais importante, os **Computadores** com percentual de 85,7% e confirma-se a hipótese 7 em que “**os docentes dão importância diferenciada para TEs e TDICs**”: Computadores ( $p=0.0001^*$ ); Ferramentas de Comunicação

( $p=0.0001^*$ ); Pacote G-Suíte ( $p=0.0001^*$ ); Apresentações Eletrônicas ( $p=0.0001^*$ ) e; Videoconferência ( $p=0.0001^*$ ). Verifica-se um menor grau de importância para a Rotação por Estações ( $p=0.0001^*$ ) e Realidade Aumentada ( $p=0.0001^*$ ), em que na escala *Likert*, foi afirmado pelos docentes “Sem qualquer importância”.

Dando continuidade, a próxima questão, dentro da seção II do formulário de coleta de dados, foi: **Em uma escala de 1 a 7, aponte com que frequência você costuma utilizar Tecnologias Educacionais (TEs) e das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) em suas práticas pedagógicas na pós-graduação em Turismo?** Para essa terceira pergunta também foram apresentadas diferentes tecnologias educacionais e tecnologias da informação e comunicação, a saber: Computadores, Gadgets, Softwares, Ferramentas para Comunicação, Pacote G-Suíte, Apresentações eletrônicas, Plataformas para apresentação de vídeos, Plataformas de videoconferência, Realidade aumentada, Rotação por estações de aprendizagem, Realidade virtual. A escala de referência para respostas foi definida assim: (1) Sem qualquer Frequência, (2) Muito pouco frequente, (3) Pouco frequente, (4) Pode ser frequente ou não, (5) Frequentemente, (6) Muito frequente, (7) Extremamente frequente, e a opção “sem opinião”.

Como apresenta-se na tabela 14, abaixo, 51 dos 56 docentes responderam que o uso de **Computadores** é mais frequente com um percentual de 91.1%.

Tabela 14 – Grau de Frequência sobre TEs e TDICs no ensino

TEs e TDICs	Grau de Frequência							Sem Opinião	$\chi^2$ p-valor
	1	2	3	4	5	6	7		
COMPUTADORES	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	2 3.6%	3 5.4%	51 91.1%	0 0.0%	0.0001*
GADGETS	10 17.9%	6 10.7%	4 7.1%	7 12.5%	13 23.2%	6 10.7%	9 16.1%	1 1.8%	0.0565
SOFTWARES	4 7.1%	4 7.1%	5 8.9%	5 8.9%	8 14.3%	6 10.7%	23 41.1%	1 1.8%	0.0001*
FERRAMENTAS COMUM	0 0.0%	1 1.8%	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	4 7.1%	51 91.1%	0 0.0%	0.0001*
PACOTE G SUITE	1 1.8%	1 1.8%	1 1.8%	1 1.8%	20 35.7%	6 10.7%	26 46.4%	0 0.0%	0.0001*
APRES ELETRONICAS	1 1.8%	2 3.6%	3 5.4%	1 1.8%	5 8.9%	6 10.7%	36 64.3%	2 3.6%	0.0001*
PLAT APRES VIDEOS	1 1.8%	1 1.8%	4 7.1%	1 1.8%	20 35.7%	9 16.1%	19 33.9%	1 1.8%	0.0001*

PLAT VIDEOCONFERENCIA	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	2 3.6%	5 8.9%	5 8.9%	44 78.6%	0 0.0%	0.0001*
REALIDADE AUMENTADA	33 58.9%	5 8.9%	1 1.8%	5 8.9%	4 7.1%	3 5.4%	2 3.6%	3 5.4%	0.0001*
ROTAÇÃO ESTACOES	31 55.4%	2 3.6%	6 10.7%	5 8.9%	3 5.4%	4 7.1%	2 3.6%	3 5.4%	0.0001*
REALIDADE VIRTUAL	34 60.7%	3 5.4%	3 5.4%	4 7.1%	5 8.9%	3 5.4%	1 1.8%	3 5.4%	0.0001*

\*p-valor pelo teste Qui-quadrado de independência

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Sobre a análise da hipótese 8 “**os docentes aplicam em frequência diferenciada TEs e TDICs**”. Nessa hipótese, nota-se maior frequência no uso das seguintes tecnologias: Computadores ( $p=0.0001^*$ ), Software ( $p=0.0001^*$ ), Ferramentas de Comunicação ( $p=0.0001^*$ ), Pacote G-Suíte ( $p=0.0001^*$ ) e Apresentações Eletrônicas ( $p=0.0001^*$ ) e Videoconferência ( $p=0.0001^*$ ), confirmando a hipótese supracitada.

Nas últimas três questões, percebe-se uma forte tendência sobre o uso do computador em sala de aula, visto que ele se configura como sendo uma ferramenta essencial no contexto do ensino. Salienta-se que seu uso só faz sentido quando se busca enriquecer o ambiente de ensino-aprendizagem (Valente, 2011); entretanto, quando é utilizado apenas para transmitir informações, como uma mera máquina de ensinar, seu valor passa ser apenas passivo, perpetuando-se um modelo de ensino tradicional (Silva, Castro & Sales, 2018). Além disso, o uso do computador, por si só, torna-se uma ferramenta vaga, tornando-o dependente de outras tecnologias, a exemplo da tecnologia de redes, a *internet*, acrescido dos *hardwares* e *softwares*, que possibilitam maior interação e novos processos de ensino-aprendizagem.

O uso do computador possui determinadas características capazes de mediar/intervir na atividade homem/sociedade, sobretudo do ponto de vista da informação e na resolução de problemas. Para fins educacionais, o computador tem melhorado substancialmente o desempenho das instituições educacionais, no seu modo de ser, de pensar e de agir. Essa nova maneira, determinada pelas novas tecnologias, ao longo das décadas, formou um novo profissional da educação, capaz de acrescentar à sua didática esse novo cenário, incluindo recursos computacionais, bem como determinadas práticas pedagógicas alinhadas a um contexto cada vez mais dinâmico (Valente, 2000).

A questão que segue, dentro da seção II do formulário de coleta de dados, foi: **Em uma escala de 1 a 7, como você avalia o uso Tecnologias Educacionais (TEs) e das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) em suas práticas pedagógicas na pós-graduação em Turismo?** Para essa questão, foram elaboradas pequenas sentenças, conforme apresenta-se na tabela : a) Acredito que usar TEs e TDICs facilita a execução das atividades de ensino na pós-graduação em Turismo; b) Considero relevante a adoção de TEs e TDICs no ensino das minhas disciplinas na pós-graduação em Turismo; c) Acredito que o uso de TEs e TDICs no ensino das minhas disciplinas melhora o meu desempenho como professor da pós-graduação em turismo; d) Acredito que o uso de TEs e TDIC no ensino facilita a interação com meus alunos da pós-graduação em turismo; e) Acredito que o uso de TEs e TDICs contribuem para reduzir minha demanda de trabalho no ensino da pós-graduação em turismo; f) Acredito que o uso de TEs e TDICs contribuem para o aprendizado dos meus alunos na pós-graduação em Turismo; g) Considero que minha metodologia de ensino fica melhor com o uso de TEs e TDICs na pós-graduação em Turismo; h) Considero estar preparado(a) para a utilização de TEs e TDICs nas atividades de ensino na pós-graduação em Turismo; i) Acredito ser necessário me qualificar para a utilização de TEs e TDICs nas atividades de ensino da pós-graduação em Turismo; j) Tenho interesse em participar de uma formação continuada sobre o uso de TEs e TDICs para o ensino na pós-graduação em Turismo; k) Acredito ser necessário usar tecnologia (Educativa e/ou Digital) no meu trabalho como professor no ensino da pós-graduação em Turismo; l) Acredito que a TEs e as TDICs, de modo geral, agilizam a execução das minhas tarefas na pós-graduação em Turismo. Adotou-se a seguinte escala de referência para respostas: (1) Discordo Fortemente, (2) Discordo, (3) Discordo Levemente, (4) Não concordo, nem discordo, (5) Concordo Levemente, (6) Concordo, (7) Concordo Fortemente, e a opção “sem opinião”, de acordo com a tabela 15, abaixo:

Tabela 15 - Uso de TEs e TDICs no ensino

Sentenças	Uso de TE e TDICs no ensino							Sem opinião	$\chi^2$ p-valor
	1	2	3	4	5	6	7		
	0	0	0	1	15	10	29	1	0.0001*

a) Acredito que usar TEs e TDICs facilita a execução das atividades de ensino na pós-graduação em turismo.	0.0%	0.0%	0.0%	1.8%	26.8%	17.9%	51.8%	1.8%	
b) Considero relevante a adoção de TEs e TDICs no ensino das minhas disciplinas na pós-graduação em turismo.	0	0	0	0	7	13	35	1	0.0001*
	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	12.5%	23.2%	62.5%	1.8%	
c) Acredito que o uso de TEs e TDICs no ensino das minhas disciplinas melhora o meu desempenho como professor da pós-graduação em turismo.	0	1	0	7	12	17	16	3	0.0001*
	0.0%	1.8%	0.0%	12.5%	21.4%	30.4%	28.6%	5.4%	
d) Acredito que o uso de TEs e TDICs no ensino facilita a interação com meus alunos da pós-graduação em turismo.	0	0	0	0	8	9	38	1	0.0001*
	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	14.3%	16.1%	67.9%	1.8%	
e) Acredito que o uso de TEs e TDICs contribuem para reduzir minha demanda de trabalho no ensino da pós-graduação em turismo.	9	5	5	12	4	9	7	5	0.3585
	16.1%	8.9%	8.9%	21.4%	7.1%	16.1%	12.5%	8.9%	
f) Acredito que o uso de TEs e TDICs contribuem para o aprendizado dos meus alunos na pós-graduação em turismo.	0	0	0	1	7	16	31	1	0.0001*
	0.0%	0.0%	0.0%	1.8%	12.5%	28.6%	55.4%	1.8%	
g) Considero que minha metodologia de ensino fica melhor com o uso de TEs e TDICs na pós-graduação em turismo.	0	0	1	8	15	17	14	1	0.0001*
	0.0%	0.0%	1.8%	14.3%	26.8%	30.4%	25.0%	1.8%	
h) Considero estar preparado (a) para a utilização de TEs e TDICs nas atividades de ensino na pós-graduação em turismo.	0	1	8	10	12	17	7	1	0.0001*
	0.0%	1.8%	14.3%	17.9%	21.4%	30.4%	12.5%	1.8%	
i) Acredito ser necessário me qualificar para a utilização de TEs e TDICs nas atividades de ensino da pós-graduação em turismo.	1	2	1	4	3	21	24	0	0.0001*
	1.8%	3.6%	1.8%	7.1%	5.4%	37.5%	42.9%	0.0%	

j) Tenho interesse em participar de uma formação continuada sobre o uso de TEs e TDICs para o ensino na pós-graduação em turismo.	0	1	2	3	8	15	26	1	0.0001*
	0.0%	1.8%	3.6%	5.4%	14.3%	26.8%	46.4%	1.8%	
k) Acredito ser necessário usar tecnologias (Educaionais e/ou digitais) no meu trabalho como professor no ensino da pós-graduação em turismo.	0	1	0	4	9	16	26	0	0.0001*
	0.0%	1.8%	0.0%	7.1%	16.1%	28.6%	46.4%	0.0%	
l) Acredito que a TEs e as TDICs, de modo geral, agilizam a execução das minhas tarefas na pós-graduação em turismo.	2	0	1	7	7	14	22	3	0.0001*
	3.6%	0.0%	1.8%	12.5%	12.5%	25.0%	39.3%	5.4%	

\*p-valor pelo teste Qui-quadrado de independência

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Conforme os dados obtidos na tabela 15, acima, percebe-se que no comparativo de todas as sentenças apresentadas destaca-se sentença **“Acredito que o uso de TEs e TDICs no ensino facilita a interação com meus alunos da pós-graduação em Turismo”** com 67,9%. Diante disso, pressupõe-se que existe maior aproveitamento do ensino quando são aplicadas diferentes práticas pedagógicas, sobretudo quando se utiliza TEs e TDICs.

A análise da hipótese 9 **“os docentes percebem de forma diferenciada o uso de TEs e TDICs”** é confirmada e reforça a sentença acima, cujo resultados são: Facilitam a execução de atividades ( $p=0.0001^*$ ); São relevantes no ensino ( $p=0.0001^*$ ); Facilitam a interação com alunos ( $p=0.0001^*$ ); Contribuem para o aprendizado ( $p=0.0001^*$ ) e; Agilizam a execução de tarefas ( $p=0.0001^*$ ).

Para encerrar a seção II do formulário de coleta de dados, foi lançado seguinte questionamento: **Em uma escala de 1 a 7, indique o quanto a instituição de ensino onde você atua incentiva o uso de Tecnologias Educacionais (TEs) e das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) durante as aulas.** Utilizou-se a seguinte escala de referência para respostas: (1) Não incentiva, (2) Incentiva muito pouco, (3) Incentiva Pouco, (4) Às vezes incentiva, Às vezes não, (5) Incentiva, (6) Incentiva muito, (7) Incentiva bastante e a opção “sem opinião”.

Os **Cursos de Formação Continuada** foram os que obtiveram maior percentual (28.6%) no comparativo de todas as demais sentenças. Esse dado reforça a percepção dos docentes em relação ao incentivo a qualificação profissional como emergente na inserção de Metodologias Ativas, das TEs e TDICs no ensino, conforme dados apresentados na tabela 16, logo abaixo.

Ao analisar a hipótese 10 “**as instituições incentivam o uso de TEs e TDICs**”, verifica-se que as instituições incentivam: Formação Continuada ( $p=0.0001^*$ ). Oficinas de Aprendizagem ( $p=0.0056^*$ ) e; Reuniões Pedagógicas ( $p=0.0379^*$ ).

Tabela 16 - Incentivo no uso de TEs e TDICs

Sentenças	Incentivo no uso de TEs e TDICs							Sem opinião	$\chi^2$ valor	p-
	1	2	3	4	5	6	7			
Cursos de formação continuada	2 3.6%	9 16.1%	2 3.6%	3 5.4%	14 25.0%	8 14.3%	16 28.6%	2 3.6%	0.0001*	
Oficinas de aprendizagem	2 3.6%	8 14.3%	3 5.4%	5 8.9%	12 21.4%	9 16.1%	14 25.0%	3 5.4%	0.0056*	
Reuniões Pedagógicas	6 10.7%	10 17.9%	4 7.1%	5 8.9%	11 19.6%	5 8.9%	13 23.2%	2 3.6%	0.0379*	

\*p-valor pelo teste Qui-quadrado de independência

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

#### 4.5 Perfil Tecnológico Pedagógico do Conteúdo dos docentes da pós-graduação em turismo no Brasil

Nesse tópico, são apresentados os resultados referentes ao perfil tecnológico pedagógico do conteúdo dos docentes da pós-graduação em Turismo no Brasil. Sendo assim, de acordo com os achados em Mishra e Koehler (2006), para uma melhor compreensão do modelo TPACK é necessário, compreender os três primeiros componentes que o compõem: o Conhecimento do Conteúdo (CC), o Conhecimento Pedagógico (CP) e o Conhecimento Tecnológico (CT) para em seguida entender suas relações.

O CC é o conhecimento geral dos conteúdos ministrados e as habilidades relacionadas com o ensino e incluem o conhecimento dos métodos de ensino geral. Está relacionado à compreensão das teorias educacionais de ensino e aprendizagem,

ou seja, “o conhecimento que está envolvido em todas as questões relacionadas à aprendizagem dos alunos, gestão da sala de aulas, desenvolvimento e implementação dos planos de aulas e avaliação dos alunos”. o Conhecimento Pedagógico (CP) se refere ao modo como o docente executa determinado conteúdo, quais estratégias de aprendizagem ele consegue desenvolver no contexto da sala de aula; Já Conhecimento Tecnológico (CT) diz respeito a quais tipos de tecnologias o professor consegue manusear/inserir em um determinado conteúdo e/ou aula. (MISHA; KOEHLER, 2006).

Diante desse contexto, para responder ao objetivo específico “C” desta pesquisa, na terceira seção do instrumento de coleta de dados, que corresponde ao perfil do Tecnológico Pedagógico do Conteúdo dos docentes da pós-graduação em Turismo no Brasil, adaptou-se sentenças do modelo TPACK validado por Rolando (2018). Após aplicação, os dados obtidos nos questionários foram categorizados de acordo com os domínios do modelo. Assim, os 29 itens foram distribuídos e categorizadas nas seguintes subescalas:

- Conhecimento do Conteúdo (CC), 3 itens;
- Conhecimento Pedagógico (CP), 5 itens;
- Conhecimento Tecnológico (CT), 6 itens;
- Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC), 3 itens;
- Conhecimento Tecnológico Pedagógico (CTP), 5 itens;
- Conhecimento Tecnológico do Conteúdo (CPT), 3 itens; e,
- Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo (CTPC), 4 itens.

A pergunta que norteou as respostas do TPACK, foi a seguinte: **Baseado (a) em sua vivência e experiência como professor (a), em uma escala de 1 a 7, aponte como você avalia seus conhecimentos de conteúdo, pedagógico e tecnológico em relação a sua prática docente no ensino da Pós-graduação em Turismo.** Para todas as sentenças da seção III, utilizou-se a escala de referência: (1) Discordo Fortemente, (2) Discordo, (3) Discordo Levemente, (4) Não concordo, nem discordo, (5) Concordo Levemente, (6) Concordo, (7) Concordo Fortemente e a opção “sem opinião”.

Para iniciar a análise, na subescala sobre o Conhecimento do Conteúdo (CC), foram abordadas as seguintes sentenças: CC1) Eu possuo conhecimento suficiente

sobre Turismo; CC2) Eu consigo pensar sobre os conteúdos de Turismo como um expert no assunto; CC3) Eu sou capaz de compreender profundamente os conteúdos de Turismo, conforme apresenta-se na tabela 17, abaixo:

Tabela 17 – Conhecimento do Conteúdo (CC)

Sentenças	Conhecimento do Conteúdo							Sem Opinião	$\chi^2$ valor	p-
	1	2	3	4	5	6	7			
CC1 - eu possuo conhecimento suficiente sobre Turismo.	0	1	0	2	7	14	32	0	0.0001*	
CC2 - eu consigo pensar sobre os conteúdos de Turismo como um expert no assunto.	0	1	2	3	5	18	27	0	0.0001*	
CC3 - eu sou capaz de compreender profundamente os conteúdos de Turismo.	0	1	0	3	2	15	35	0	0.0001*	

\*p-valor pelo teste Qui-quadrado de independência

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Sobre o conhecimento do conteúdo em Turismo, o item com maior percentual (62,5%), no comparativo com as demais sentenças, destacou-se o **“CC3 eu sou capaz de compreender profundamente os conteúdos de Turismo.”**

De acordo com Shulman (1986), o Conhecimento do Conteúdo refere-se aos atos, conceitos e conhecimentos que existem em um domínio em particular, por exemplo, são os conteúdos que se deve aprender durante a formação básica de determinada área. Dessa forma, o CC pode ser compreendido como as matérias trabalhadas de maneira inicial e que se avança na medida que em se muda de nível. Desse modo, faz-se necessário uma boa compreensão por parte dos docentes sobre as teorias que norteiam determinada temática, bem como sua organização e desenvolvimento.

A hipótese 11 **“os docentes possuem conhecimento do conteúdo adequado sobre o Turismo”** é confirmada na medida em que o resultado para as sentenças CC1, CC2 e CC3 é de  $p=0.0001^*$ , estatisticamente significativa, na escala *Likert*, os docentes “Concordam fortemente”.

A tabela 18, a seguir, é apresentado os resultados referentes ao Conhecimento Pedagógico (CP) com as seguintes sentenças: CP1) Eu sou capaz de expandir a capacidade de pensar dos meus alunos, criando tarefas desafiadoras para eles; CP2)

Eu sou capaz de orientar meus alunos a adotar estratégias de aprendizagem apropriadas; CP3) Eu sou capaz de ajudar meus alunos a monitorar sua própria aprendizagem; CP4) Eu sou capaz de ajudar meus alunos a refletir sobre suas estratégias de aprendizagem; CP5) Eu sou capaz de orientar meus alunos a discutir efetivamente durante trabalhos em grupo.

Tabela 18 – Conhecimento Pedagógico (CP)

Sentenças	Conhecimento Pedagógico							Sem Opinião	$\chi^2$ p-valor
	1	2	3	4	5	6	7		
CP1 - eu sou capaz de expandir a capacidade de pensar dos meus alunos, criando tarefas desafiadoras para eles.	0	0	0	1	12	22	20	1	0.0001*
	0.0%	0.0%	0.0%	1.8%	21.4%	39.3%	35.7%	1.8%	
CP2 - eu sou capaz de orientar meus alunos a adotar estratégias de aprendizagem apropriadas.	0	0	0	2	12	18	24	0	0.0001*
	0.0%	0.0%	0.0%	3.6%	21.4%	32.1%	42.9%	0.0%	
CP3 - eu sou capaz de ajudar meus alunos a monitorar sua própria aprendizagem.	0	1	1	5	18	11	20	0	0.0001*
	0.0%	1.8%	1.8%	8.9%	32.1%	19.6%	35.7%	0.0%	
CP4 - eu sou capaz de ajudar meus alunos a refletir sobre suas estratégias de aprendizagem.	0	0	0	3	15	15	23	0	0.0001*
	0.0%	0.0%	0.0%	5.4%	26.8%	26.8%	41.1%	0.0%	
CP5 - eu sou capaz de orientar meus alunos a discutir efetivamente durante trabalhos em grupo.	0	0	0	0	11	18	27	0	0.0001*
	0.0%	0.0%	0.0%	0.0%	19.6%	32.1%	48.2%	0.0%	

\*p-valor pelo teste Qui-quadrado de independência

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Como resultado no comparativo das sentenças apresentadas para este item, destacou-se **“CP5 eu sou capaz de orientar meus alunos a discutir efetivamente durante trabalhos em grupo”** com percentual de 48,2%. Interpreta-se que este resultado vai ao encontro a experiência dos docentes identificada por meio da análise de perfil apresentada anteriormente.

A hipótese 12 **“os docentes possuem conhecimento pedagógico adequado sobre o Turismo”** é confirmada na medida em que o resultado para as sentenças

CP1, CP2, CP3, CP4 e CP5 é de  $p=0.0001^*$ , estatisticamente significativa, e a forte associação dessas variáveis com as variáveis “concordo” e “concordo fortemente” da escala *likert*.

O terceiro item da seção III, do formulário docente, abordou o Conhecimento Tecnológico (CT) com as seguintes sentenças: CT1) Eu possuo habilidades técnicas para utilizar computadores efetivamente; CT2) Eu consigo aprender tecnologia facilmente; CT3) Eu sei resolver meus próprios problemas técnicos quando lido com tecnologia; CT4) Eu me mantenho atualizado sobre tecnologias novas e importantes; CT5) Eu sou capaz de criar páginas web (sites) na internet; CT6) Eu sou capaz de utilizar mídias sociais (por exemplo, Blog, Instagram, Facebook, WhatsApp).

Tabela 19 – Conhecimento Tecnológico (CT)

Sentenças	Conhecimento Tecnológico							Sem Opinião	$\chi^2$ p-valor
	1	2	3	4	5	6	7		
CT1 - eu possuo habilidades técnicas para utilizar computadores efetivamente.	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	3 5.4%	12 21.4%	15 26.8%	26 46.4%	0 0.0%	0.0001*
CT2 - eu consigo aprender tecnologia facilmente.	0 0.0%	1 1.8%	2 3.6%	12 21.4%	14 25.0%	11 19.6%	16 28.6%	0 0.0%	0.0001*
CT3 - eu sei resolver meus próprios problemas técnicos quando lido com tecnologia.	1 1.8%	7 12.5%	13 23.2%	5 8.9%	14 25.0%	8 14.3%	8 14.3%	0 0.0%	0.0007*
CT4 - eu me mantenho atualizado sobre tecnologias novas e importantes.	2 3.6%	1 1.8%	4 7.1%	13 23.2%	12 21.4%	13 23.2%	9 16.1%	2 3.6%	0.0002*
CT5 - eu sou capaz de criar páginas web (sites) na internet	17 30.4%	4 7.1%	6 10.7%	6 10.7%	8 14.3%	10 17.9%	4 7.1%	1 1.8%	0.0013*
CT6 - eu sou capaz de utilizar mídias sociais (por exemplo, Blog, Instagram, Facebook, WhatsApp).	0 0.0%	0 0.0%	0 0.0%	1 1.8%	11 19.6%	12 21.4%	32 57.1%	0 0.0%	0.0001*

\*p-valor pelo teste Qui-quadrado de independência.

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Referente a tabela 19, acima, sobre conhecimento tecnológico e no comparativo de todas as sentenças apresentadas destaca-se a seguinte sentença: **“CT6 eu sou capaz de utilizar mídias sociais (por exemplo, Blog, Instagram, Facebook, WhatsApp)”** com percentual de 57.1%.

A hipótese 13, **“os docentes possuem conhecimento tecnológico adequado sobre o turismo”**, confirma-se na medida em que as variáveis apresentam uma associação estatisticamente significativa, com os seguintes p-valores: CT1 (0.0001\*), CT2 (0.0001\*), CT3 (0.0007\*), CT4 (0.0002\*), CT5 (0.0013\*) e CT6 (0.0001\*).

O CT é conhecimento necessário para compreender e utilizar as diversas tecnologias. Esse conhecimento está ligado ao entendimento sobre os aparatos tecnológicos, sua finalidade, funcionalidade, manuseio, entre outros. O Conhecimento Tecnológico está em constante mudança devido ao avanço contínuo das tecnologias e ele inclui a habilidade de aprendizagem e adaptação a uma nova tecnologia. Esse contexto tecnológico abrange, principalmente as TDICs, bem como os softwares de uso geral, a *Internet* e as tecnologias relacionadas, tais como, softwares educativos, simulações, experimentação remota e muito mais (KOEHLER; MISHRA, 2008).

O modelo TPACK propõe a interação entre os três tipos de conhecimentos, já supracitados, que compõem o seu núcleo e que são os elementos constitutivos dos atuais entornos de aprendizagem. Contudo, para buscar esta interação entre os conhecimentos, é necessário ir além de uma visão isolada, sendo imprescindível enfatizar as conexões e as complexas relações entre três dimensões de conhecimento (seus elementos constitutivos). O modelo define três novos tipos de conhecimentos: o Conhecimento Pedagógico de Conteúdo (CPC), o Conhecimento Tecnológico Pedagógico (CTP) e o Conhecimento Tecnológico de Conteúdo (CTC), como apresenta-se a seguir.

A quarta subescala do formulário docente abordou o Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC) com as seguintes sentenças: CPC1) eu consigo lidar com os erros conceituais mais comuns que meus alunos possuem em Turismo; CPC2) eu sei como selecionar abordagens de ensino efetivas para orientar o pensamento e a aprendizagem dos alunos em Turismo; CPC3) sem utilizar tecnologia, eu consigo, de formas variadas, ajudar meus alunos a compreender o conhecimento em Turismo.

Tabela 20 – Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC)

Sentenças	Conhecimento Pedagógico do Conteúdo							Sem Opinião	$\chi^2$ p-valor
	1	2	3	4	5	6	7		
CPC1 - eu consigo lidar com os erros conceituais mais comuns que meus alunos possuem em Turismo.	0	0	0	4	8	17	27	0	0.0001*
	0.0%	0.0%	0.0%	7.1%	14.3%	30.4%	48.2%	0.0%	
CPC2 - eu sei como selecionar abordagens de ensino efetivas para orientar o pensamento e a aprendizagem dos alunos em Turismo.	0	0	0	1	17	22	16	0	0.0001*
	0.0%	0.0%	0.0%	1.8%	30.4%	39.3%	28.6%	0.0%	
CPC3 - sem utilizar tecnologia, eu consigo, de formas variadas, ajudar meus alunos a compreender o conhecimento em Turismo.	0	1	0	4	11	17	22	1	0.0001*
	0.0%	1.8%	0.0%	7.1%	19.6%	30.4%	39.3%	1.8%	

\*p-valor pelo teste Qui-quadrado de independência.

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

A tabela 20, acima, sobre Conhecimento Pedagógico do Conteúdo e, no comparativo de todas as sentenças apresentadas, destaca-se a seguinte sentença: **“CPC1 eu consigo lidar com os erros conceituais mais comuns que meus alunos possuem em Turismo.”** com percentual de 48.2%.

A hipótese 14 **“os docentes possuem conhecimento pedagógico do conteúdo adequado sobre o Turismo”** é confirmada na medida em que o resultado para as sentenças CP1, CP2, CP3, CP4 e CP5 é de  $p=0.0001^*$ , estatisticamente significativa, bem como a forte associação dessas variáveis com as variáveis “concordo” e “concordo fortemente” da escala *likert*.

O Conhecimento Pedagógico do Conteúdo considera a pedagogia e o conteúdo juntos e como abordado por Shulman (1986), o CPC representa o conhecimento da pedagogia que é aplicável à instrução de conteúdo de uma ciência específica. Na concepção de Mishra e Koehler (2006), a ideia de conhecimento pedagógico do conteúdo é aplicável ao ensino de um conteúdo específico. Sendo assim, inclui o saber de como os elementos do conteúdo podem ser organizados para melhoria do ensino. Esse conhecimento é diferente daquele do especialista no conteúdo e,

também, do pedagógico que é compartilhado por professores de diversas disciplinas. Assim, é voltado para a representação e formulação de conceitos, das técnicas pedagógicas, do conhecimento do torna difícil ou fácil aprender certos conceitos, do conhecimento das concepções alternativas dos alunos e das teorias.

A quinta subescala do formulário docente abordou o Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo (CTP) com as seguintes sentenças: CTP1) eu sou capaz de usar a tecnologia para introduzir meus alunos em situações do mundo real; CTP2) eu sou capaz de ajudar meus alunos a utilizar tecnologia para encontrar mais informações por conta própria; CTP3) eu sou capaz de ajudar meus alunos a utilizar tecnologia para planejar e monitorar sua própria aprendizagem; CTP4) eu sou capaz de ajudar meus alunos a utilizar tecnologia para construir diferentes formas de representação do conhecimento (texto, gráfico, tabela, imagem, vídeo, história em quadrinhos, etc.); CTP5) eu sou capaz de ajudar meus alunos a colaborar entre si utilizando tecnologia.

Tabela 21 – Conhecimento Tecnológico Pedagógico (CTP)

Sentenças	Conhecimento Tecnológico Pedagógico							Sem Opinião	$\chi^2$ p-valor
	1	2	3	4	5	6	7		
CTP1 - eu sou capaz de usar a tecnologia para introduzir meus alunos em situações do mundo real.	0 0.0%	1 1.8%	1 1.8%	10 17.9%	23 41.1%	12 21.4%	9 16.1%	0 0.0%	0.0001*
CTP2 - eu sou capaz de ajudar meus alunos a utilizar tecnologia para encontrar mais informações por conta própria.	0 0.0%	0 0.0%	1 1.8%	10 17.9%	15 26.8%	13 23.2%	16 28.6%	1 1.8%	0.0001*
CTP3 eu sou capaz de ajudar meus alunos a utilizar tecnologia para planejar e monitorar sua própria aprendizagem.	0 0.0%	0 0.0%	2 3.6%	16 28.6%	14 25.0%	10 17.9%	12 21.4%	2 3.6%	0.0001*
CTP4 - eu sou capaz de ajudar meus alunos a utilizar tecnologia para construir diferentes formas de representação do conhecimento (texto, gráfico, tabela, imagem,	0 0.0%	2 3.6%	2 3.6%	12 21.4%	15 26.8%	11 19.6%	13 23.2%	1 1.8%	0.0001*

vídeo, história em quadrinhos, etc.)	0	1	1	6	18	15	14	1	
CTP5 - eu sou capaz de ajudar meus alunos a colaborar entre si utilizando tecnologia.	0.0%	1.8%	1.8%	10.7%	32.1%	26.8%	25.0%	1.8%	0.0001*

\*p-valor pelo teste Qui-quadrado de independência

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Já a tabela 21, sobre Conhecimento Tecnológico Pedagógico e, no comparativo de todas as sentenças apresentadas, destaca-se a seguinte sentença: **“CTP1 eu sou capaz de usar a tecnologia para introduzir meus alunos em situações do mundo real”** com percentual de 41.1% para concordo levemente.

A hipótese 15 **“os docentes possuem conhecimento tecnológico pedagógico adequado sobre o Turismo”** é confirmada na medida em que o resultado para as sentenças CTP1, CTP2, CTP3, CTP4 e CTP5 é de  $p=0.0001^*$ , estatisticamente significativa. e uma associação entre as variáveis CTP1, CTP4 e CTP5 com a variável “concordo levemente”; a variável CTP2 com a variável “concordo fortemente” da escala *likert*.

O Conhecimento Tecnológico Pedagógico (CTP) que se refere à compreensão geral da aplicação da tecnologia na educação sem fazer referência a um conteúdo específico, ou seja, saber usar esses recursos no processo de ensino e aprendizagem. O CTP inclui o conhecimento de como a tecnologia pode apoiar as estratégias pedagógicas específicas e/ou metas nas aulas. Um bom exemplo é a utilização de fóruns e sites de relacionamentos para fins pedagógicos, os quais não foram criados inicialmente com este objetivo.

A sexta subescala do formulário docente, abordou o Conhecimento Tecnológico do Conteúdo (CTC) com as seguintes sentenças: CTC1) Eu consigo usar programas de computador especificamente criados para Turismo (Armazenadores de dados, Amadeus, Wooba, Navitaire Skyport, DCS Altea, Property Management System, Channel Manager System, entre outros); CTC2) eu sou capaz de usar tecnologias para pesquisar sobre Turismo; CTC3) eu consigo utilizar tecnologias apropriadas (por exemplo, recursos multimídia, simuladores) para representar o conteúdo de Turismo.

Tabela 22 – Conhecimento Tecnológico do Conteúdo (CTC)

Sentenças	Conhecimento Tecnológico do Conteúdo							Sem Opinião	χ <sup>2</sup> valor	p-
	1	2	3	4	5	6	7			
CTC1 - eu consigo usar programas de computador especificamente criados para Turismo (Armazenadores de dados, Amadeus, Wooba, Navitaire Skyport, DCS Altea, Property Management System, Channel Manager System, entre outros).	4	8	6	6	21	5	3	3		0.0001*
CTC2 - eu sou capaz de usar tecnologias para pesquisar sobre Turismo.	1	2	1	1	10	11	31	0		0.0001*
CTC3 - eu consigo utilizar tecnologias apropriadas (por exemplo, recursos multimídia, simuladores) para representar o conteúdo de Turismo.	2	1	2	8	14	13	14	2		0.0001*
	7.1%	14.3%	10.7%	10.7%	37.5%	8.9%	5.4%	5.4%		
	1.8%	3.6%	1.8%	1.8%	17.9%	19.6%	55.4%	0.0%		
	3.6%	1.8%	3.6%	14.3%	25.0%	23.2%	25.0%	3.6%		

\*p-valor pelo teste Qui-quadrado de independência

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

A tabela 22, sobre Conhecimento Tecnológico do Conteúdo e, no comparativo de todas as sentenças apresentadas, destaca-se a seguinte sentença: **“CTC2 eu sou capaz de usar tecnologias para pesquisar sobre Turismo”** com percentual de 55.4% para concordo fortemente.

A hipótese 16 **“os docentes possuem conhecimento tecnológico do conteúdo adequado sobre o turismo”** é confirmada na medida em que o resultado para as sentenças CTC1, CTC2 e CTC3 é de  $p=0.0001^*$ , estatisticamente significativa, bem como e a forte associação dessas variáveis com as variáveis “concordo levemente” e “concordo fortemente” da escala *likert*.

O Conhecimento Tecnológico do Conteúdo (CTC) é a relação mútua entre a tecnologia e o conteúdo, sendo construído a partir da integração do Conhecimento Tecnológico e do Conhecimento de Conteúdo, ou seja, saber selecionar os recursos tecnológicos mais adequados para comunicar um determinado conteúdo curricular.

Esse tipo de conhecimento é útil para descrever o conhecimento de um professor e de como o conteúdo didático de uma disciplina pode ser transformado através da aplicação de uma tecnologia.

A sétima subescala do formulário docente abordou o Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo (CTPC) com as seguintes sentenças: CTPC1) eu sei como dar aulas que combinem de forma efetiva o conteúdo de Turismo, tecnologias e abordagens de ensino; CTPC2 eu consigo selecionar tecnologias para usar em minha sala de aula a fim de enriquecer o que eu ensino, como eu ensino e o que os alunos aprendem; CTPC3) eu consigo usar na minha sala de aula estratégias que combinem conteúdo de Turismo, tecnologias e abordagens de ensino, que aprendi durante a pós-graduação; CTPC4 eu sei atuar como líder ajudando pessoas da instituição em que trabalho a coordenar o uso de conteúdo de Turismo, tecnologias e abordagens de ensino.

Tabela 23 – Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo (CTPC)

Sentenças	Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo							Sem Opinião	$\chi^2$ p-valor
	1	2	3	4	5	6	7		
CTPC1 - eu sei como dar aulas que combinem de forma efetiva o conteúdo de Turismo, tecnologias e abordagens de ensino.	0 0.0%	2 3.6%	1 1.8%	8 14.3%	21 37.5%	13 23.2%	11 19.6%	0 0.0%	0.0001*
CTPC2 - eu consigo selecionar tecnologias para usar em minha sala de aula a fim de enriquecer o que eu ensino, como eu ensino e o que os alunos aprendem.	0 0.0%	0 0.0%	1 1.8%	2 3.6%	21 37.5%	18 32.1%	13 23.2%	1 1.8%	0.0001*
CTPC3 - eu consigo usar na minha sala de aula estratégias que combinem conteúdo de Turismo, tecnologias e abordagens de ensino, que aprendi durante a pós-graduação.	2 3.6%	0 0.0%	2 3.6%	12 21.4%	14 25.0%	12 21.4%	12 21.4%	2 3.6%	0.0001*
CTPC4 - eu sei atuar como líder ajudando pessoas da instituição em que trabalho a coordenar o uso de conteúdo de Turismo,	2 3.6%	1 1.8%	10 17.9%	7 12.5%	11 19.6%	14 25.0%	9 16.1%	2 3.6%	0.0014*

---

tecnologias e  
abordagens de ensino.

---

\*p-valor pelo teste Qui-quadrado de independência.

---

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

A tabela 23, sobre Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo e, no comparativo de todas as sentenças apresentadas, destaca-se a seguinte sentença: **“CTPC2 eu consigo selecionar tecnologias para usar em minha sala de aula a fim de enriquecer o que eu ensino, como eu ensino e o que os alunos aprendem”** com percentual de 37.5%.

A hipótese 17 **“os docentes possuem conhecimento tecnológico pedagógico do conteúdo adequado sobre o turismo”** é confirmada na medida em que o resultado para as sentenças CTPC1, CTPC2, CTPC3 é de  $p=0.0001^*$ , e CTPC4 é de  $p=0.0014^*$ , considerado estatisticamente significativo e também a forte associação dessas variáveis com as variáveis “concordo levemente ” e “concordo” da escala *likert*.

Considerando o conjunto dos três novos tipos de conhecimento criados (CPC, CTP e CTC), teve-se Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo (CTPC), que se refere ao modelo da sigla em inglês TPACK. Koehler e Mishra (2006) sustentam que a verdadeira integração da tecnologia exige a compreensão e a negociação das relações entre estes três componentes do conhecimento. Para Sampaio e Coutinho (2012 p.42), o domínio do TPACK confere ao professor “uma compreensão das técnicas pedagógicas que possibilitam que as tecnologias sejam usadas para a construção do saber por parte do aluno e não apenas como um apoio para ensinar”.

#### **4.6 Avaliação da integração dos itens do modelo TPACK**

Neste tópico são apresentados os resultados obtidos a partir da análise que avaliou a integração dos itens do modelo TPACK.

Como colocado anteriormente, no referencial teórico desse estudo, o modelo TPACK favorece a relação entre três conhecimentos: conteúdo, pedagógico e tecnológico que integrados resultam no conhecimento do conteúdo pedagógico e tecnológico. Assim os docentes podem integrar o uso pedagógico das tecnologias

digitais no processo de ensino aprendizagem em sua prática docente, tendo em vista que os professores vão construindo suas concepções com base na experiência que adquirem, nos conhecimentos construídos, nas dificuldades e no enfrentamento das mudanças às quais são expostos.

Nesta análise foi possível identificar qual perfil caracteriza melhor o docente da pós-graduação em Turismo no Brasil, bem como os itens mais bem avaliados dentro de cada componente do TPACK.

De acordo com os achados de Sampaio e Coutinho (2012, p.42), o modelo TPACK confere ao professor “uma compreensão das técnicas pedagógicas que possibilitam que as tecnologias sejam usadas para a construção do saber por parte do aluno e não apenas como um apoio para ensinar”.

A tabela 24, abaixo, estão distribuídos os valores referentes aos componentes TPACK que resultou no p-valor  $<0.0001^*$  e que indica (pelo pós-teste de Dunn) que os componentes Conhecimento do Conteúdo (mediana 100.0) e Conhecimento Pedagógico (mediana 83.3) possuem valores maiores quando comparados aos Conhecimentos Tecnológico, Pedagógico do Conteúdo, Tecnológico Pedagógico, Tecnológico do Conteúdo e Tecnológico Pedagógico do Conteúdo.

Tabela 24 - Distribuição dos componentes do TPACK

Descrição	Technological Pedagogical Content Knowledge - (TPACK)						
	CC	CP	CT	CPC	CTP	CTC	CTPC
Tamanho da amostra	168	280	336	280	280	168	224
Mínimo	16.7	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0	0.0
Máximo	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0	100.0
<b>Mediana</b>	<b>100.0</b>	<b>83.3</b>	<b>66.7</b>	<b>66.7</b>	<b>66.7</b>	<b>66.7</b>	<b>66.7</b>
Primeiro Quartil	83.3	66.7	50.0	68.0	62.5	50.0	66.7
Terceiro Quartil	100.0	100.0	100.0	100.0	83.3	100.0	83.3
Média Aritmética	87.9	84.0	68.6	83.0	72.0	68.2	70.0
Desvio Padrão	17.9	16.6	29.8	27.8	22.0	30.2	24.6
Coeficiente de Variação	20.4%	19.7%	43.5%	42.5%	30.6%	44.3%	35.1%

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

De acordo com a análise supracitada, pode-se afirmar que, os tipos de conhecimento que convergem com o perfil dos docentes da pós-graduação em Turismo no Brasil são os conhecimentos do conteúdo e pedagógico, respectivamente. Este resultado recai sobre a análise realizada nos resultados obtidos nos tópicos

anteriores sobre o uso de metodologias ativas, tecnologias educacionais e tecnologias da informação e comunicação.

#### 4.6.1 Análise do Conhecimento do Conteúdo – CC

Sobre o componente conhecimento do conteúdo observou-se que, entre as três sentenças abordadas no instrumento de coleta de dados, a maior média (90,2) obtida foi para CC3: "**Eu sou capaz de compreender profundamente os conteúdos de Turismo**" conforme apresentado no gráfico 01 abaixo:

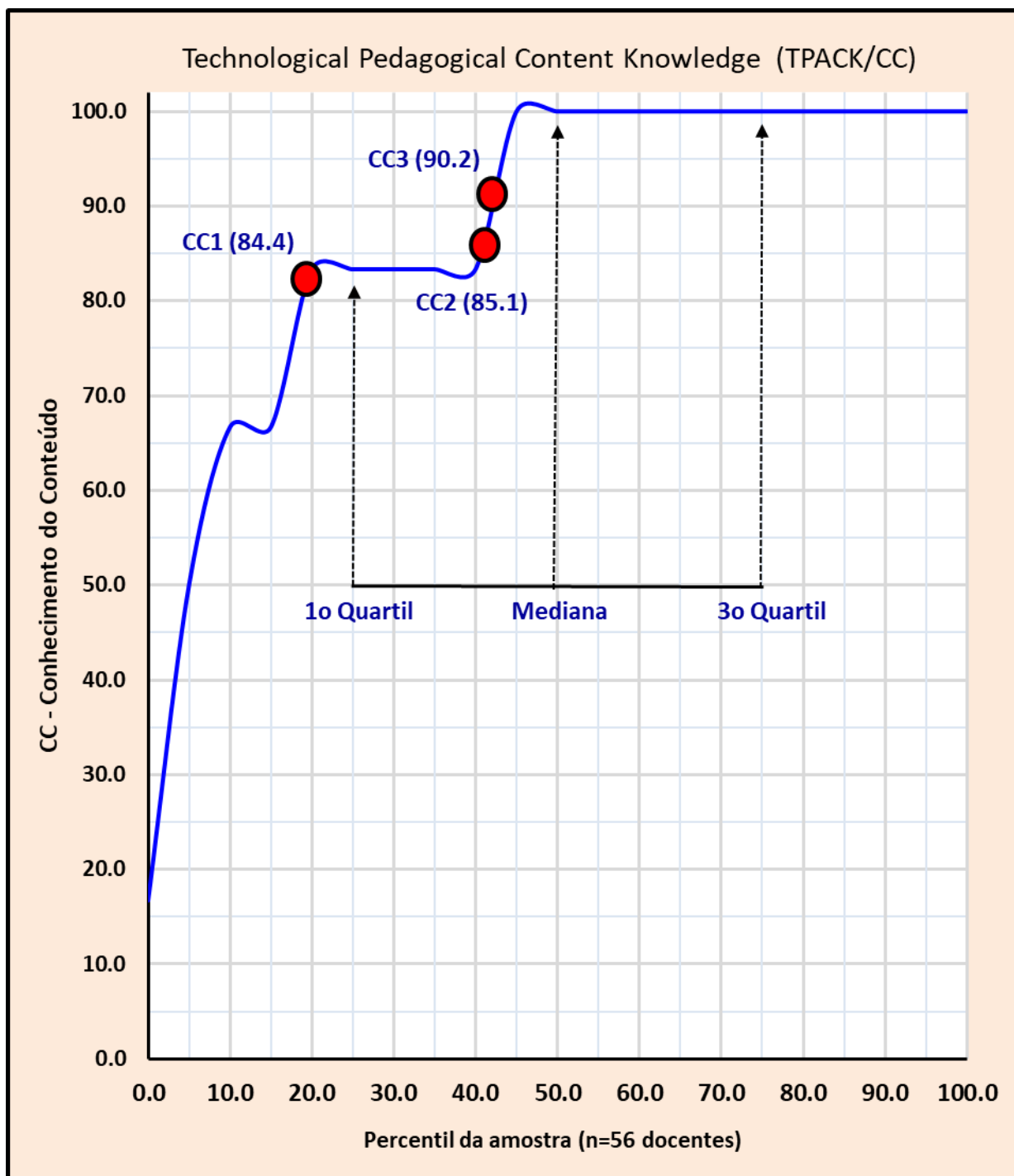


Gráfico 01: Distribuição do Componente Conhecimento do Conteúdo  
 Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Nesta perspectiva, afirma-se que o componente conhecimento do conteúdo reflete as concepções dos professores pesquisados em relação ao conhecimento de conteúdo e sua relevância em uma aula no contexto da pós-graduação em turismo. Para ensinar um conteúdo o docente precisa conhecê-lo e compreendê-lo, o que vai

ao encontro do que foi colocado por Mishra e Koehler (2006) quando definem o **Conhecimento do Conteúdo** como um conhecimento básico sobre um determinado assunto. O domínio do conteúdo é essencial para que o objetivo de uma disciplina tenha o efeito preconizado em sua proposta inicial, além disso são necessárias competências específicas de conhecimento do conteúdo, o docente necessita de qualificação, com conhecimento específico dentro de sua área de atuação. As demandas e o contexto global se alteram constantemente e que reflete na bagagem teórica dos docentes, ou seja, a cada aula um aprendizado novo.

#### 4.6.2 Análise do Conhecimento Pedagógico – CP

Sobre o componente conhecimento pedagógico observou-se que, entre as cinco sentenças abordadas no instrumento de coleta de dados, a maior média (88.1) obtida foi para CP5: **"Eu sou capaz de orientar meus alunos a discutir efetivamente durante trabalhos em grupo"** conforme apresentado no gráfico 02 abaixo:

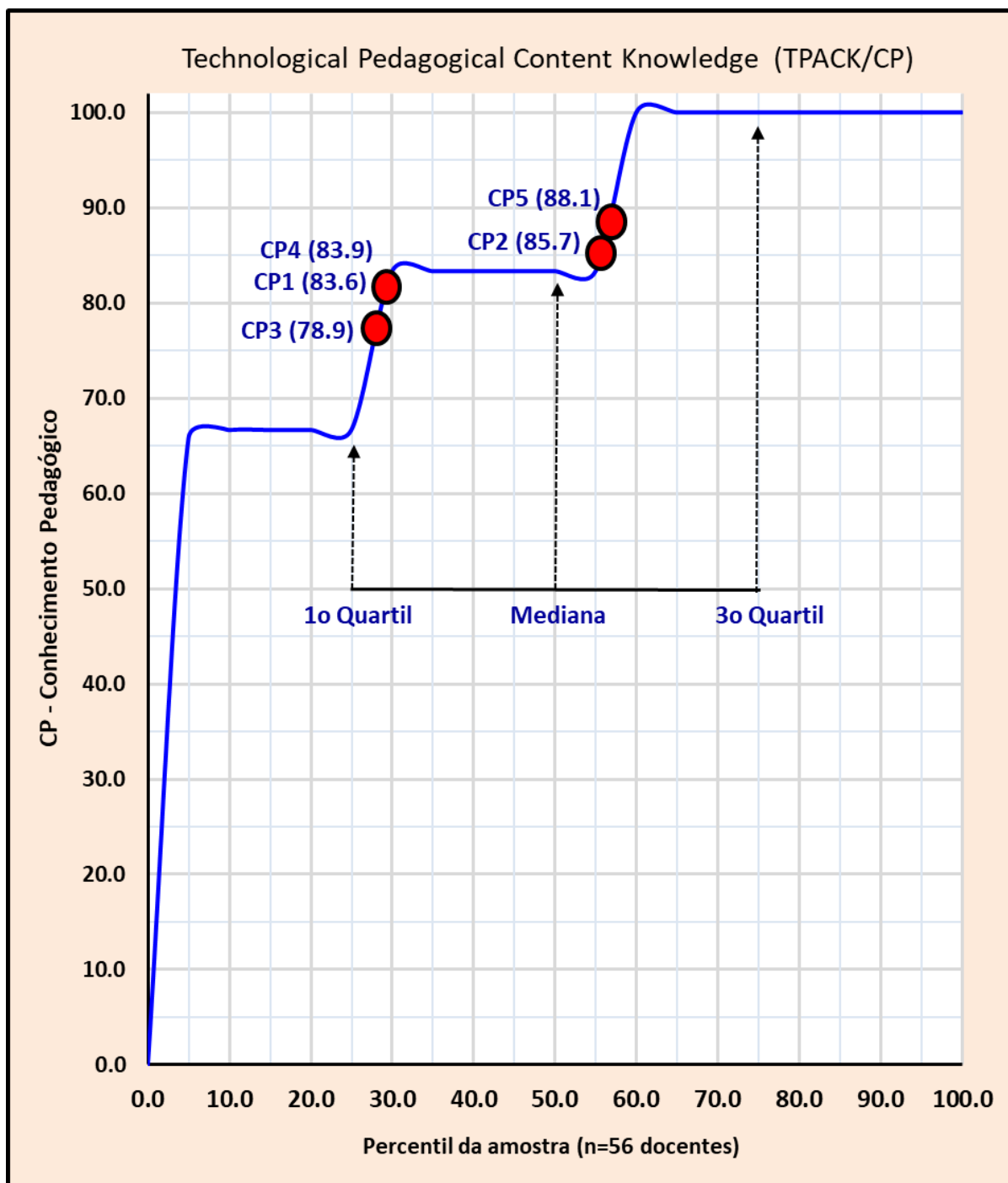


Gráfico 02: Distribuição do Componente Conhecimento Pedagógico  
 Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

O conhecimento pedagógico é considerado a base para o encaminhamento de uma aula, os resultados obtidos mostram que os docentes pesquisados têm noção da relevância dos saberes pedagógicos. O domínio da pedagogia para preparar uma aula é essencial, afirma Cibotto (2017), falando sobre o processo de ensino e aprendizagem, o conhecimento pedagógico permite a articulação com os saberes

específicos da área de atuação docente. Tais saberes relacionam as dimensões da pedagogia com as teorias e saberes inerentes e necessários à aprendizagem e a construção de metodologias específicas para cada aula.

O conhecimento pedagógico é importante para que o docente conheça qual é a melhor forma de transmitir o conhecimento que ele tem e de forma efetiva os conteúdos que serão ministrados. Shulman (2005), reforça que o conhecimento pedagógico está presente no processo de planejamento das aulas, é o momento em que os professores buscam instrumentalizar a teoria e a prática do que será ministrado: objetivos, conteúdos ministrados, exercícios propostos e avaliação a ser realizada com seus discentes, pressupondo reflexões sobre a especificidade das disciplinas ministradas e alinhadas com as diretrizes que regulamentam cada fase de ensino e, para complementar, segundo Mishra e Koehler (2006), saber identificar qual o conhecimento que o aluno traz, é essencial para a formulação e a representação dos conceitos dentro de sala de aula.

#### 4.6.3 Análise do Conhecimento Tecnológico - CT

Sobre o componente conhecimento tecnológico observou-se que, entre as seis sentenças abordadas no instrumento de coleta de dados, a maior média (89) obtida foi para CT6: **"Eu sou capaz de utilizar mídias sociais (por exemplo, Blog, Instagram, Facebook, WhatsApp)"** conforme apresentado no gráfico 03 abaixo:

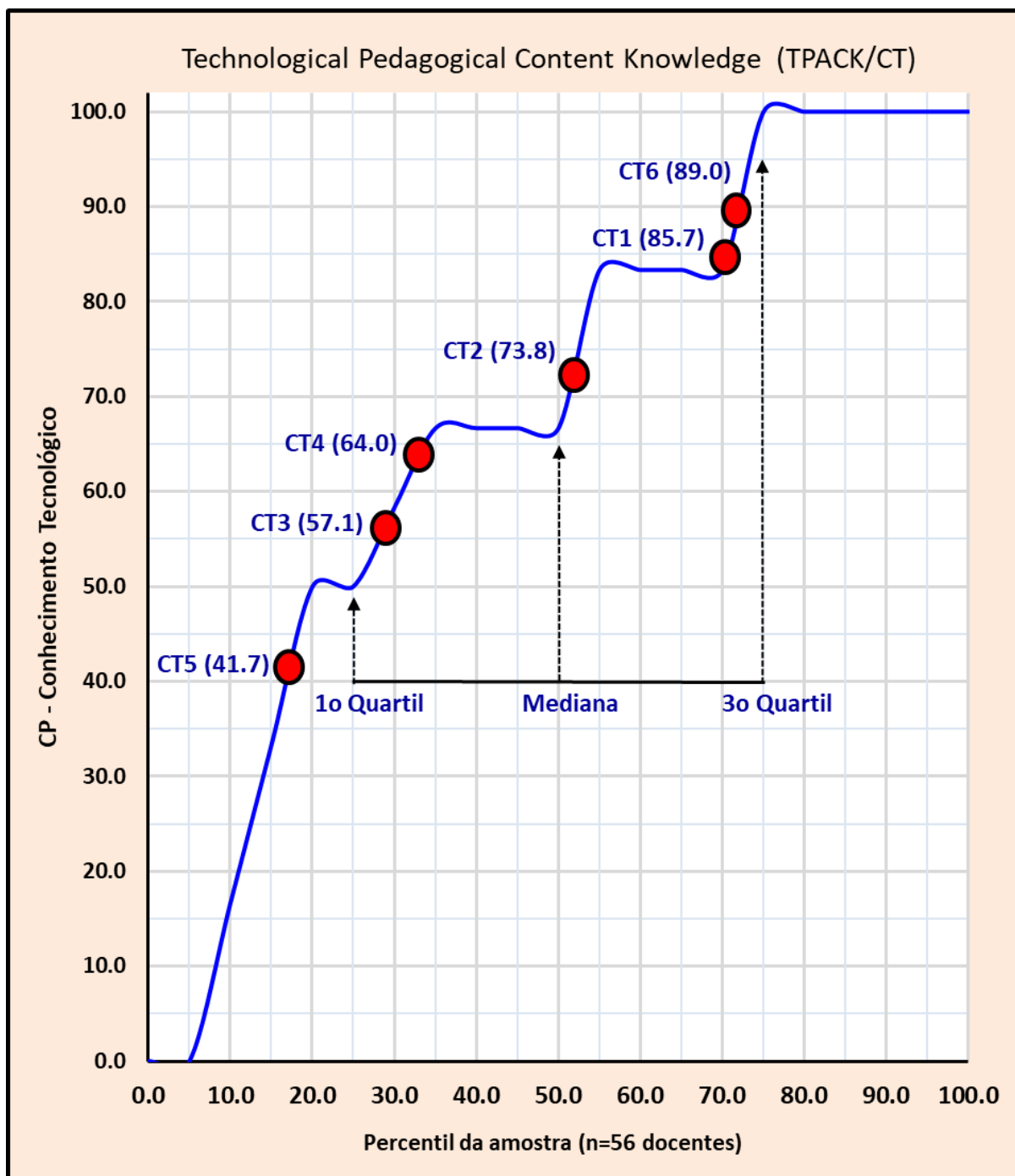


Gráfico 03: Distribuição do Componente Conhecimento Tecnológico  
 Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Em relação ao conhecimento tecnológico observa-se, a partir da análise das respostas dos docentes pesquisados, que é o tipo de conhecimento em que os docentes mais precisam absolver em sua rotina profissional, para construção da docência na atualidade. Para Mishra e Koehler (2006), este componente dentro do modelo TPACK, consiste em saber ensinar utilizando os mais variados recursos

tecnológicos e não somente ter conhecimento sobre as tecnologias, sendo imprescindível, e fundamentado na teoria abordada neste estudo, que os docentes da atualidade precisam conhecer e aprender a manusear as ferramentas e recursos tecnológicos, não apenas de maneira simplista.

Como bem coloca Cibotto (2017), as potencialidades e limites no uso das tecnologias devem ser exploradas na formação inicial dos professores, para que eles possam se apropriar de seu uso em suas práticas pedagógicas. Porém, ensinar utilizando tecnologias não é uma tarefa simples, tendo em vista as limitações de recursos e até mesmo de manuseio destas. O conhecimento tecnológico é uma forma de otimizar os demais conhecimentos.

#### 4.6.4 Análise do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo - CPC

Sobre o componente conhecimento pedagógico do conteúdo observou-se que, entre as três sentenças abordadas no instrumento de coleta de dados, a maior média (85,7) obtida foi para CPC2: **"Eu sei como selecionar abordagens de ensino efetivas para orientar o pensamento e a aprendizagem dos alunos em Turismo."** conforme apresentado no gráfico 04 abaixo:

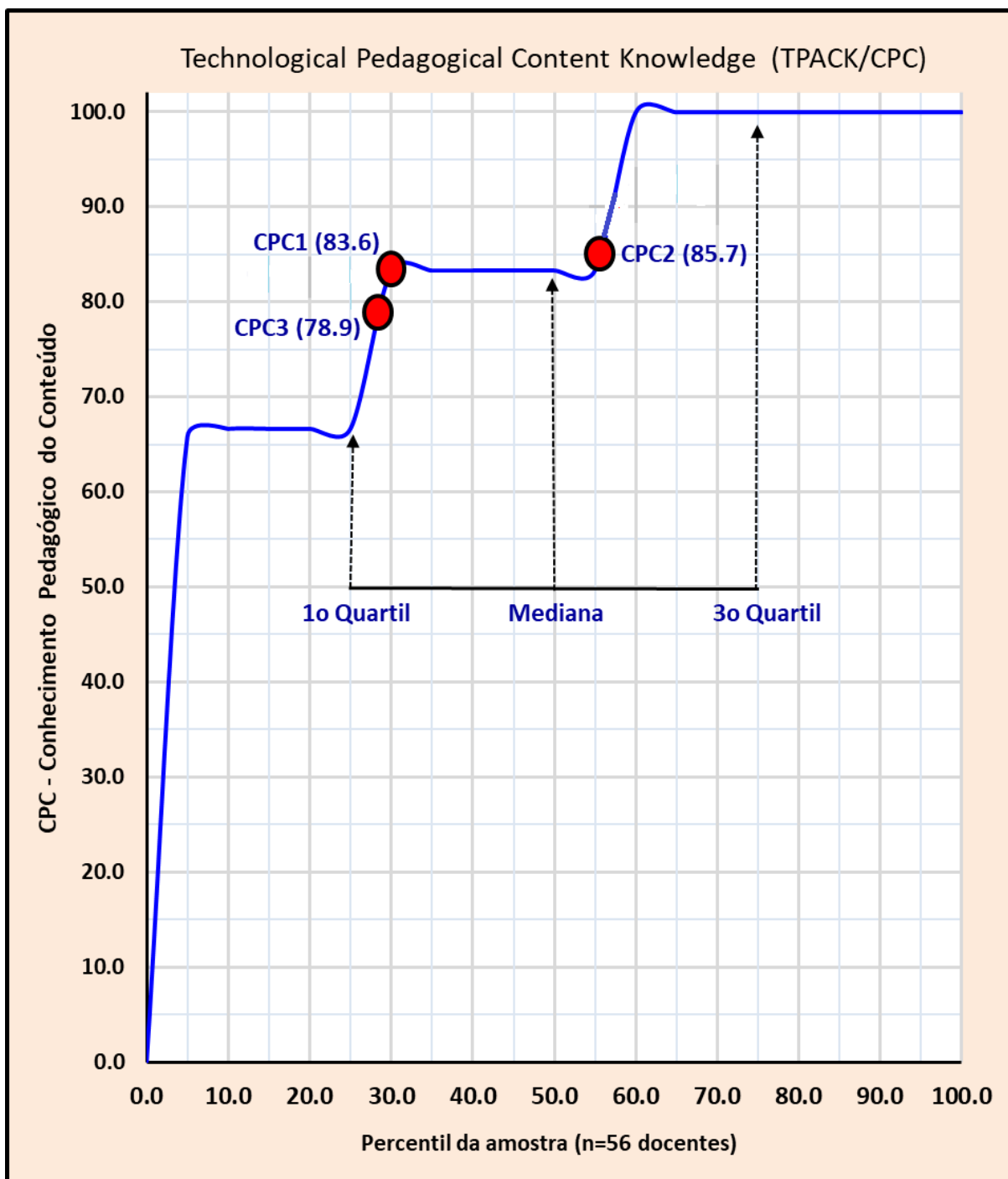


Gráfico 04: Distribuição do Componente Conhecimento Pedagógico do Conteúdo  
 Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

O conhecimento pedagógico do conteúdo apresenta a concepção dos docentes acerca da intersecção desses dois conhecimentos e a maneira de otimizar o conhecimento pedagógico em prol do conhecimento do conteúdo em uma aula.

O conhecimento pedagógico e de conteúdo são indissociáveis, na análise realizada é perceptível que os docentes investigados concebem a interação dos

conhecimentos de conteúdo e pedagógico e sua relevância no processo de ensino. Para Cibotto (2017), o professor do ensino superior precisa fazer uma análise de sua prática e levar em consideração a sua atuação, em relação a temas, estratégias e formas de ministrar um conteúdo, de propor atividades, de forma a integrar o conhecimento teórico e técnico de seus alunos, desenvolvendo neles competências e expertises para a vida profissional.

#### 4.6.5 Análise do Conhecimento Tecnológico Pedagógico - CTP

Sobre o componente conhecimento tecnológico pedagógico observou-se que, entre as cinco sentenças abordadas no instrumento de coleta de dados, a maior média (75,2) obtida foi para CTP2: **"Eu sou capaz de ajudar meus alunos a utilizar tecnologia para encontrar mais informações por conta própria"** conforme apresentado no gráfico 05 abaixo:

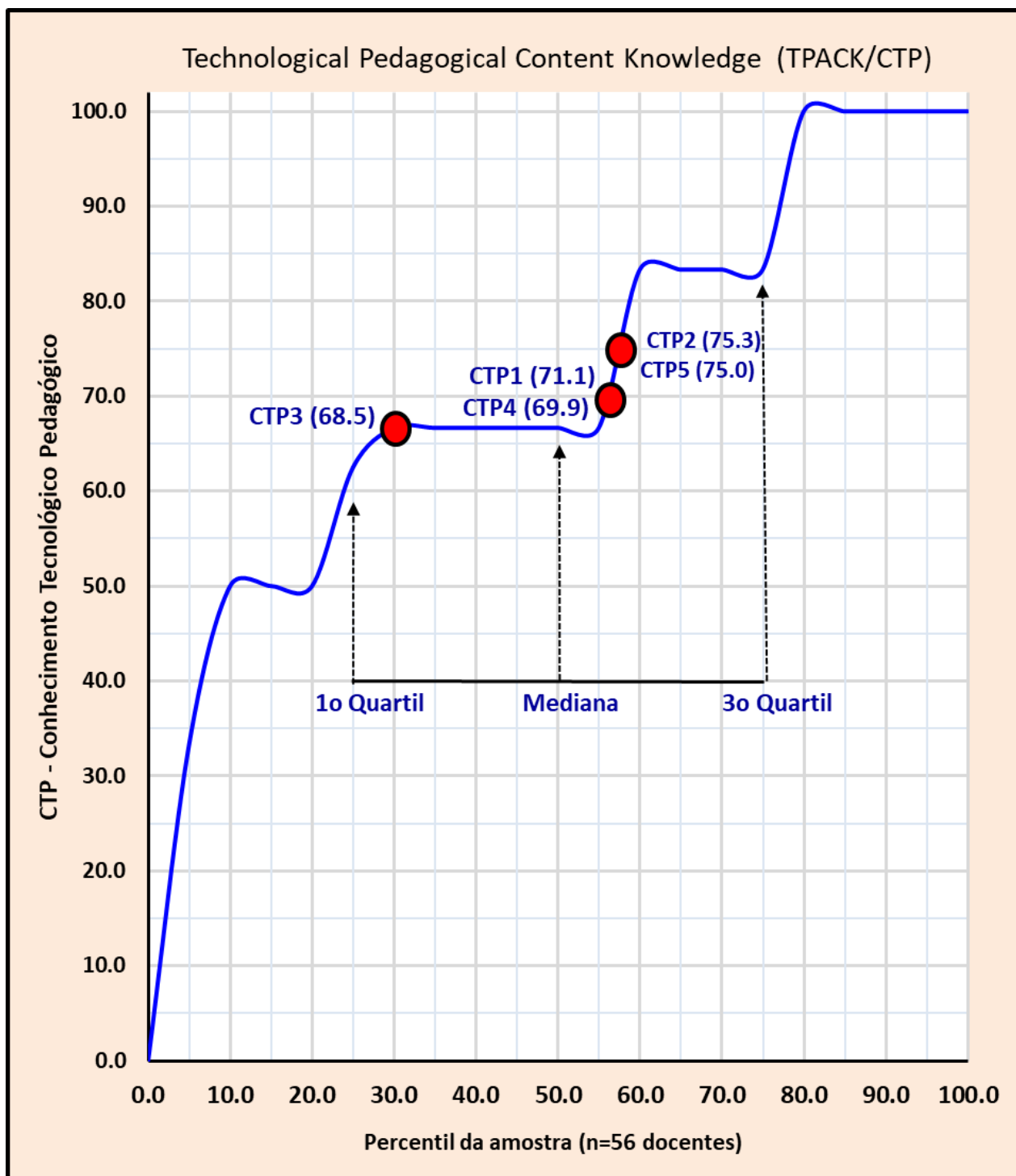


Gráfico 05: Distribuição do Componente Conhecimento Tecnológico Pedagógico  
 Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

O conhecimento tecnológico pedagógico evidenciou uma concepção dos docentes pesquisados acerca da integração dos conhecimentos pedagógico e tecnológico. Essa integração segundo Mishra e Koehler (2006) está relacionada à utilização de tecnologias para planejamento das aulas. O resultado obtido vai ao

encontro do que foi exposto anteriormente, na seção que trata sobre o uso de metodologias ativas (MAs), tecnologias educacionais (TEs) e tecnologias digitais da informação e comunicação (TDICs). Geralmente, o conhecimento pedagógico é planejado com o objetivo de apresentar determinado conteúdo e que pode ser otimizado ao agregar abordagens interativas que pode ser uma metodologia ativa, uma tecnologia educacional, a tecnologia digital ou até mesmo uma combinação de tecnologias.

#### 4.6.6 Análise do Conhecimento Tecnológico do Conteúdo - CTC

Sobre o componente conhecimento tecnológico do conteúdo observou-se que, entre as três sentenças abordadas no instrumento de coleta de dados, a maior média (85,7) obtida foi para CTC2: "**Eu sou capaz de usar tecnologias para pesquisar sobre Turismo.**" conforme apresentado no gráfico 06 abaixo:

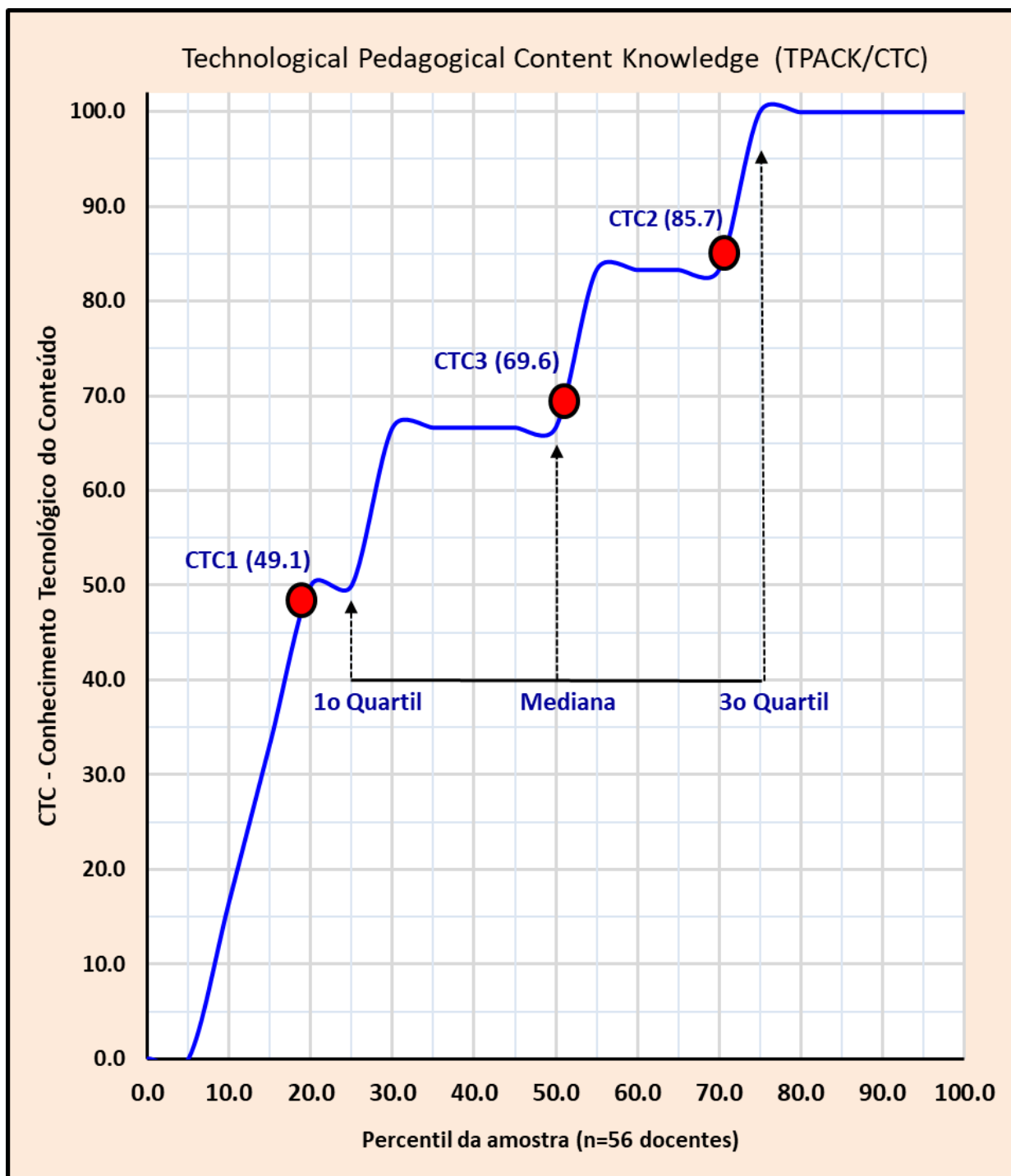


Gráfico 06: Distribuição do Componente Conhecimento Tecnológico do Conteúdo  
Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

O conhecimento tecnológico do conteúdo também mostrou uma intersecção entre os dois conhecimentos, verificada a partir das respostas dos docentes investigados. Essa integração é muito similar ao que é preconizado dentro do conhecimento tecnológico pedagógico, em que pode-se utilizar de diversas

abordagens tecnológicas para otimizar um conteúdo. Geralmente, o conteúdo é sistematizado e, quando necessário, são usados recursos tecnológicos. Contudo, o conteúdo é mais eficiente quando faz parte do contexto, quando propicia ao aluno atribuir um significado do que está sendo estudado, as ferramentas tecnológicas, por sua vez, podem ser utilizadas para colocar em prática o conteúdo (MISHRA; KOEHLER, 2006).

#### 4.6.7 Análise do Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo - CTPC

Sobre o componente conhecimento tecnológico pedagógico do conteúdo observou-se que, entre as quatro sentenças abordadas no instrumento de coleta de dados, a maior média (85,7) obtida foi para CTPC2: **"Eu consigo selecionar tecnologias para usar em minha sala de aula a fim de enriquecer o que eu ensino, como eu ensino e o que os alunos aprendem."** conforme apresentado no gráfico 07 abaixo:

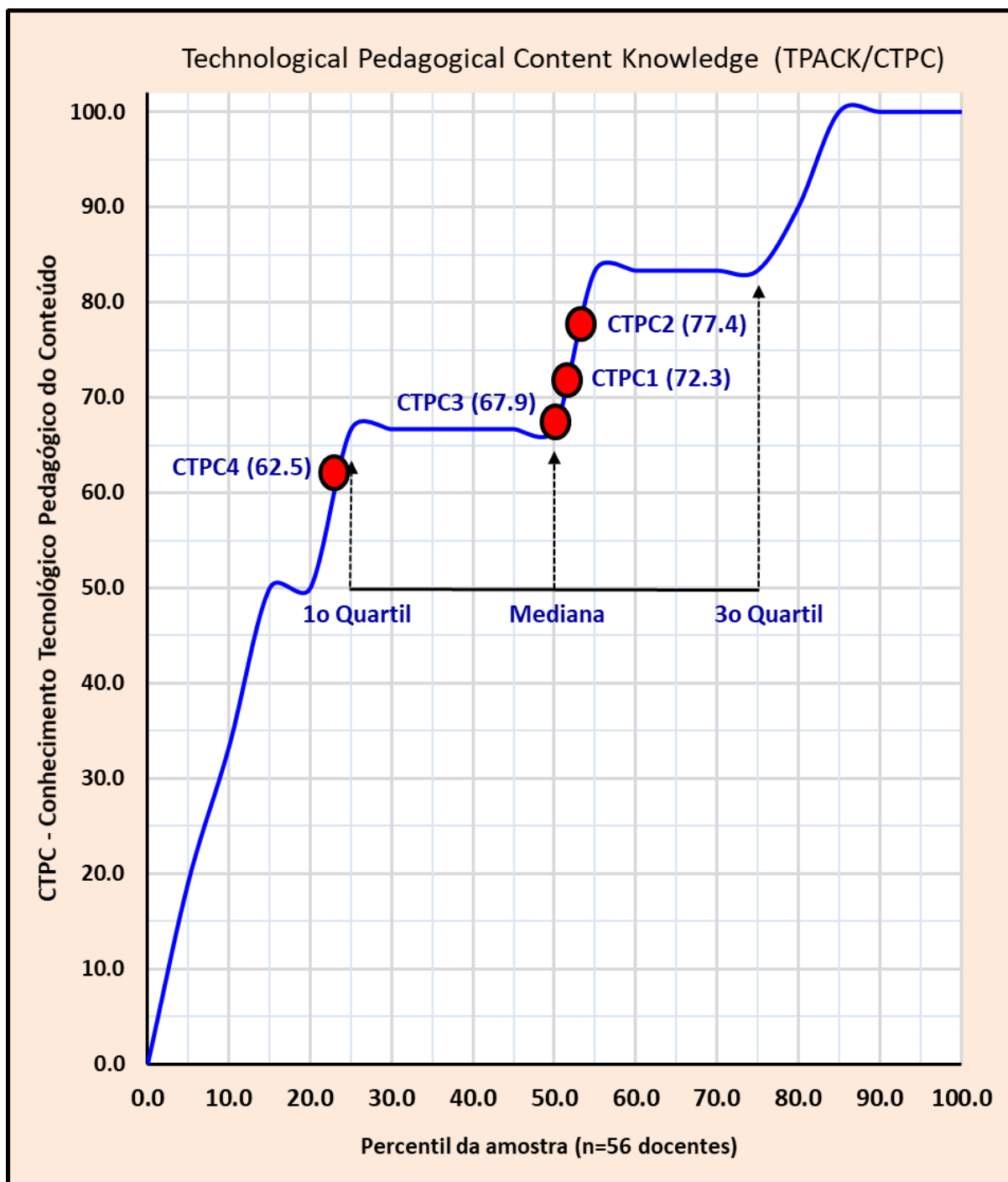


Gráfico 07: Distribuição do Componente Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo  
 Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

A combinação dos conhecimentos tecnológico, pedagógico e, do conteúdo pode ser considerada uma excelente estratégia de ensino-aprendizagem. Embora grande parte dos profissionais ainda não possuam a característica desse perfil, percebe-se que eles têm uma noção formada sobre essa tríade e de como deve ser formado esse tipo de conhecimento e como reforça Mishra e Koehler (2006), essa

tríade é essencial para o trabalho dos docentes, pois está representada pela integração de conhecimentos sobre as tecnologias, os conteúdos e o conhecimento pedagógico.

#### 4.7 Percepção discente sobre o uso de Metodologias Ativas, Tecnologias Educacionais e Tecnologias da Informação e Comunicação no ensino da Pós-graduação em Turismo no Brasil

Para dar continuidade a análise e discussão dos resultados, bem como responder ao objetivo específico “D” que busca compreender como os discentes dos programas de Pós-graduação em Turismo percebem a prática pedagógica dos docentes e o uso de MAs, TEs e TDICs em sua formação.

A primeira seção do instrumento de coleta de dados dos discentes, elaborou-se sentenças sobre como os alunos percebem e avaliam o uso de MAs, TEs e TDICs nas práticas pedagógicas dos docentes da pós-graduação em Turismo no Brasil. Cada sentença foi avaliada pelos discentes respondentes da pesquisa por meio de uma escala *Likert* de sete níveis, conforme apresenta-se a seguir:

A primeira pergunta, na seção I, foi a seguinte: **Em uma escala de 1 a 7, aponte o quanto você percebe o uso das metodologias ativas nas práticas docentes do seu curso de pós-graduação em turismo.** Nesta primeira pergunta, similar ao questionamento feito com os docentes, foram apresentadas diferentes metodologias ativas, a saber: Aprendizagem baseada em problemas, Aprendizagem baseada em projetos, Método do caso, Aprendizagem por pares, Sala de aula invertida, *Design Thinking* e *Gameificação*. Para escala de referência utilizou-se: (1) Não percebo nada, (2) Percebo muito pouco, (3) Percebo Pouco, (4) Às vezes percebo, as vezes não percebo, (5) Percebo, (6) Percebo muito, (7) Percebo bastante e, uma opção com o item “sem opinião”, conforme observa-se na tabela 24:

Tabela 24 – Percepção discente sobre o uso de MAs na prática docente

Sentenças	Percepção do uso de MAs na prática docente							Sem Opinião	$\chi^2$ p-valor
	1	2	3	4	5	6	7		
A B PROBLEMAS	11	12	10	13	32	19	13	3	0.0008*

		9.7%	10.6%	8.8%	11.5%	28.3%	16.8%	11.5%	2.7%	
A B PROJETOS		12	12	13	10	29	19	15	3	0.0125*
		10.6%	10.6%	11.5%	8.8%	25.7%	16.8%	13.3%	2.7%	
MÉTODO DO CASO	DO	4	9	13	15	38	19	9	6	0.0001*
		3.5%	8.0%	11.5%	13.3%	33.6%	16.8%	8.0%	5.3%	
A P PARES		27	12	11	15	15	12	12	9	0.0503
		23.9%	10.6%	9.7%	13.3%	13.3%	10.6%	10.6%	8.0%	
SALA INVERTIDA		24	5	10	7	26	14	16	11	0.0002*
		21.2%	4.4%	8.8%	6.2%	23.0%	12.4%	14.2%	9.7%	
DESIGN THINKING		59	10	11	10	9	3	2	9	0.0001*
		52.2%	8.8%	9.7%	8.8%	8.0%	2.7%	1.8%	8.0%	
GAMIFICAÇÃO		73	9	15	7	4	1	1	3	0.0001*
		64.6%	8.0%	13.3%	6.2%	3.5%	0.9%	0.9%	2.7%	

\*p-valor pelo teste Qui-quadrado de independência.

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Referente aos resultados apresentados na tabela 24, acima, e no comparativo de todas as sentenças, nota-se uma maior percepção sobre o uso do **Método do Caso** com percentual de 33,6% nas práticas pedagógicas dos docentes. Também se verifica que as sentenças **Design Thinking** e **Gameificação** são as duas metodologias ativas que os discentes menos percebem nas práticas pedagógicas docentes com 52,2% e 64,6%, respectivamente.

A hipótese 18 “os discentes percebem o uso de metodologias ativas nas práticas docentes do curso de pós-graduação em turismo” é confirmada na medida em que se observa uma forte associação entre as variáveis, Aprendizagem Baseada em Problemas, Aprendizagem Baseada em Projetos, Método do Caso e Sala de Aula Invertida e a variável “Percebo” da escala *likert*, bem como o resultado do p-valor que nas diversas sentenças é menor que 0.05. Esse resultado vai de encontro com a percepção que o docente possui sobre o uso de metodologias ativas, de acordo com os resultados obtidos neste estudo.

Segundo Seixas Seixas *et. al.* (2017) criar estratégias para motivar os alunos a serem ativos durante as aulas, a partir do uso de metodologias diferenciadas, torna o aprendizado significativo para o aluno, também gera um pluralismo metodológico fazendo com que o aluno tenha maior engajamento durante as aulas.

Para os resultados apresentados na tabela 25, que segue, foi lançado o seguinte questionamento: **Em uma escala de 1 a 7, aponte o quanto você percebe o uso de Tecnologia Educacional (TEs) e das Tecnologias Digitais da**

**Informação e Comunicação (TDICs) nas práticas docentes do seu curso de pós-graduação em turismo.** Foram apresentadas diferentes Tecnologias Educacionais e Tecnologias da Informação e Comunicação, a saber: Computadores, Gadgets, Softwares, Ferramentas para Comunicação, Pacote G-Suíte, Apresentações eletrônicas, Plataformas para apresentação de vídeos, Plataformas de videoconferência, Realidade aumentada, Rotação por estações de aprendizagem, Realidade virtual. Para escala de referência utilizou-se: (1) Não percebo nada, (2) Percebo muito pouco, (3) Percebo Pouco, (4) Às vezes percebo, as vezes não percebo, (5) Percebo, (6) Percebo muito, (7) Percebo bastante e, uma opção com o item “sem opinião”, conforme observa-se na tabela 25:

Tabela 25 – Percepção discente sobre o uso de TEs e TDICs na prática docente

Sentenças	Percepção do uso de TEs e TDICs na prática docente							Sem Opinião	$\chi^2$ p-valor
	1	2	3	4	5	6	7		
COMPUTADORES	3 2.7%	6 5.3%	4 3.5%	1 0.9%	14 12.4%	5 4.4%	75 66.4%	5 4.4%	0.0001*
GADGETS	54 47.8%	12 10.6%	5 4.4%	26 23.0%	4 3.5%	2 1.8%	3 2.7%	7 6.2%	0.0001*
SOFTWARES	33 29.2%	12 10.6%	10 8.8%	27 23.9%	15 13.3%	5 4.4%	8 7.1%	3 2.7%	0.0001*
FERRAMENTAS COMUNICAÇÃO	0 0.0%	3 2.7%	5 4.4%	2 1.8%	12 10.6%	7 6.2%	75 66.4%	9 8.0%	0.0001*
PACOTE G SUITE	11 9.7%	10 8.8%	5 4.4%	20 17.7%	23 20.4%	11 9.7%	27 23.9%	6 5.3%	0.0003*
APRESENTAÇÕES ELETRONICAS	7 6.2%	6 5.3%	7 6.2%	8 7.1%	11 9.7%	13 11.5%	54 47.8%	7 6.2%	0.0001*
PLATAFORMAS APRESENTAÇÕES VÍDEOS	8 7.1%	14 12.4%	7 6.2%	24 21.2%	25 22.1%	14 12.4%	19 16.8%	2 1.8%	0.0036*
PLATAFORMAS DE VIDEOCONFERENCIA	2 1.8%	4 3.5%	5 4.4%	3 2.7%	10 8.8%	8 7.1%	70 61.9%	11 9.7%	0.0001*
REALIDADE AUMENTADA	92 81.4%	8 7.1%	2 1.8%	0 0.0%	4 3.5%	1 0.9%	1 0.9%	5 4.4%	0.0001*
ROTAÇÃO ESTACOES	89 78.8%	8 7.1%	5 4.4%	3 2.7%	1 0.9%	2 1.8%	1 0.9%	4 3.5%	0.0001*
REALIDADE VIRTUAL	98 86.7%	4 3.5%	5 4.4%	1 0.9%	1 0.9%	0 0.0%	1 0.9%	3 2.7%	0.0001*

\*p-valor geral <0.0001, Qui-quadrado de independência.

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Ao analisar os dados da tabela 25, acima, têm-se uma maior percepção sobre o uso dos **Computadores** (66,4%), **Ferramentas de Comunicação** (66,4%) e **Plataformas de Videoconferência** (61,9%), respectivamente. Os discentes também afirmam não perceber nada sobre o uso de **Gadgets** (47,8%), **Softwares** (29,2%), **Realidade Aumentada** (81,4%), **Rotação por Estações** (78,8%), **Realidade Virtual** (86,7%).

A hipótese 19 “**os discentes percebem o uso de TEs e TDICs nas práticas docentes do curso de pós-graduação em turismo**” é confirmada na medida em que se verifica uma forte associação entre as variáveis: Computadores (p-valor=0.0001\*), Ferramentas para Comunicação (p-valor=0.0001\*), Pacote G-Suíte (p-valor=0.0003\*), Apresentações Eletrônicas (p-valor=0.0001\*), Plataformas para apresentação de vídeos (p-valor=0.00036\*), Plataformas de videoconferência (p-valor=0.0001\*) com as variáveis “Percebo” e “Percebo bastante”.

Embora os alunos percebem o uso de diferentes ferramentas nas práticas pedagógicas dos docentes, vale salientar que, na maioria das vezes as instituições de ensino enfrentam constantes desafios, primeiro de equilibrar a expertise tecnológica de seus alunos e segundo a falta de adequação estrutural e metodológica das instituições de ensino, principalmente em termos de formação docente. (Dias, Neves & Coelho, 2018).

A terceira questão, na seção I, foi a seguinte: **Em uma escala de 1 a 7, aponte como você avalia o uso de Metodologias Ativas (MAs), Tecnologia Educacional (TEs) e das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) pelos docentes da pós-graduação em turismo em suas práticas pedagógicas.** Para esta questão foram elaboradas pequenas sentenças: a) Acredito que o uso MAs, TEs e TDICs, por parte dos docentes, facilitaria a execução das atividades de ensino na pós-graduação em turismo; b) Considero necessário à adoção de MAs, TEs e TDICs na prática pedagógica dos docentes da pós-graduação em turismo; c) Acredito que o uso de MAs, TEs e TDICs, por parte dos docentes, melhoraria o meu desempenho como aluno da pós-graduação em turismo; d) Acredito que o uso de MAs, TEs e TDICs, por parte dos docentes, facilitaria a interação em sala de aula na pós-graduação em turismo; e) Acredito que o uso de MAs, TEs e TDICs, por parte dos

docentes, melhoraria o meu aprendizado como aluno da pós-graduação em turismo; f) Considero que a metodologia de ensino praticada pelos meus professores atualmente é falha sem o uso de MAs, TEs e TDICs na pós-graduação em turismo; g) Considero que os docentes da pós-graduação em turismo estão preparados para a utilização de MAs, TEs e TDICs nas atividades de ensino; h) Acredito ser necessário que os docentes da pós-graduação em turismo busquem se qualificar para a utilização de MAs, TEs e TDICs nas atividades de ensino. Adotou-se a seguinte escala de referência para respostas: (1) Discordo Fortemente, (2) Discordo, (3) Discordo Levemente, (4) Não concordo, nem discordo, (5) Concordo Levemente, (6) Concordo, (7) Concordo Fortemente, e a opção “sem opinião”, conforme segue na tabela 26:

Tabela 26 – Avaliação discente sobre o uso de MAs, TEs e TDICs na prática docente

Sentenças	Avaliação do uso de MAs, TEs e TDICs na prática docente							Sem Opinião	$\chi^2$ p-valor
	1	2	3	4	5	6	7		
Acredito que o uso MAs, TEs e TDICs, por parte dos docentes, facilitaria a execução das atividades de ensino na pós-graduação em turismo.	1	0	2	3	23	20	55	9	0.0001*
	0.9%	0.0%	1.8%	2.7%	20.4%	17.7%	48.7%	8.0%	
Considero necessário à adoção de MAs, TEs e TDICs na prática pedagógica dos docentes da pós-graduação em turismo.	0	5	0	4	17	21	57	9	0.0001*
	0.0%	4.4%	0.0%	3.5%	15.0%	18.6%	50.4%	8.0%	
Acredito que o uso de MAs, TEs e TDICs, por parte dos docentes, melhoraria o meu desempenho como aluno da pós-graduação em turismo.	1	3	6	18	22	19	33	3	0.0001*
	0.9%	2.7%	5.3%	15.9%	19.5%	16.8%	29.2%	2.7%	
Acredito que o uso de MAs, TEs e TDICs, por parte dos docentes, facilitaria a interação em sala de aula na pós-graduação em turismo	2	0	5	6	12	23	57	8	0.0001*
	1.8%	0.0%	4.4%	5.3%	10.6%	20.4%	50.4%	7.1%	
Acredito que o uso de MAs, TEs e TDICs, por parte dos docentes, melhoraria o meu aprendizado como	1	2	5	19	19	24	34	9	0.0001*
	0.9%	1.8%	4.4%	16.8%	16.8%	21.2%	30.1%	8.0%	

aluno da pós-graduação em turismo.

Considero que a metodologia de ensino praticada pelos meus professores atualmente é falha sem o uso de MAs, TEs e TDICs na pós-graduação em turismo.	1	0	4	12	18	26	44	8	0.0001*
	0.9%	0.0%	3.5%	10.6%	15.9%	23.0%	38.9%	7.1%	
Considero que os docentes da pós-graduação em turismo estão preparados para a utilização de MAs, TEs e TDICs nas atividades de ensino.	17	12	17	22	18	11	11	5	0.3348
	15.0%	10.6%	15.0%	19.5%	15.9%	9.7%	9.7%	4.4%	
Acredito ser necessário que os docentes da pós-graduação em turismo busquem se qualificar para a utilização de MAs, TEs e TDICs nas atividades de ensino.	0	0	4	5	12	20	59	13	0.0001*
	0.0%	0.0%	3.5%	4.4%	10.6%	17.7%	52.2%	11.5%	

\***p-valor geral** <0.0001, Qui-quadrado de independência.

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Ao analisar os resultados apresentados na tabela 26, observou-se que, no comparativo de todas as sentenças apresentadas destaca-se sentença **“Acredito ser necessário que os docentes da pós-graduação em turismo busquem se qualificar para a utilização de MAs, TEs e TDICs nas atividades de ensino.”** com 52,2%. Diante disso, pressupõe-se uma necessidade na formação e qualificação docente, notado durante a aplicação dessa pesquisa.

A análise da hipótese 20 **“os discentes avaliam positivamente o uso de MAs, TEs e TDICs na prática docente”** é confirmada na medida em que o resultado das sentenças apresentadas possuem um  $p\text{-valor} > 0.05$ , estatisticamente significativa e uma forte associação dessas variáveis com as variáveis “concordo levemente” e “concordo fortemente” da escala *likert*.

Pereira (2018), ressalta que os métodos tradicionais de transmissão de conhecimento pelos professores já não se sustentam, prova dessa afirmação pode ser observada nos resultados supracitados, em que os discentes avaliam ser positivo o uso de MAs, TEs e TDICs no ensino da Pós-graduação em Turismo.

Faz-se necessário salientar que ao mesmo tempo em que o professor deve estar preparado para acompanhar as tendências que surgem, é preciso refletir sobre sua capacitação e adequação aos novos métodos de ensino. Além do desafio de entender os hábitos do aluno atual e a cultura digital em que ele está inserido para pensar em estratégias de ensino coerentes. (Kraviski & Machado, 2018).

A tabela 27, abaixo, refere-se a quarta questão da I seção do instrumento de coleta de dados dos discentes: **Em uma escala de 1 a 7, aponte com que frequência a Pós-graduação em Turismo em que você estuda oferece algum curso ou oficina de formação para aprendizagem de Metodologias Ativas (MAs), Tecnologia Educacional (TEs) e/ou Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) nas atividades de ensino.** Utilizou-se a seguinte escala de referência: (1) Sem qualquer Frequência; (2) Muito pouco frequente; (3) Pouco frequente; (4) Pode ser frequente ou não; (5) Frequentemente; (6) Muito Frequente; (7) Extremamente frequente e; Sem Opinião, conforme apresentado na tabela abaixo:

Tabela 27 – Frequência de formação para uso de MAs, TEs e TDICs

Sentenças	Frequência de formação para uso de MAs, TEs e TDICs							Sem Opinião	$\chi^2$ p-valor
	1	2	3	4	5	6	7		
Metodologias Ativas	32 28.3%	16 14.2%	24 21.2%	12 10.6%	8 7.1%	2 1.8%	3 2.7%	16 14.2%	0.0001*
Tecnologia Educacional	38 33.6%	15 13.3%	23 20.4%	11 9.7%	6 5.3%	2 1.8%	2 1.8%	16 14.2%	0.0001*
Tecnologias Digitais Informação comunicação	41 36.3%	12 10.6%	22 19.5%	12 10.6%	8 7.1%	2 1.8%	3 2.7%	13 11.5%	0.0001*

\*p-valor geral <0.0001, Qui-quadrado de independência.

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Referente os resultados obtidos na tabela 27, supracitada, observa-se que os discentes afirmaram “sem qualquer frequência” para oferta de cursos e/ou oficinas de formação para uso de Metodologias Ativas, Tecnologias Educacionais e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação, com destaque para TDICs que recebeu o maior percentual (36.3%).

Assim confirma-se a hipótese 21 “os discentes avaliam como inexistente a frequência na oferta de cursos/oficinas de formação para uso de MAs, TEs e

**TDICs**” através do p-valor > 0,05 estatisticamente significativa entre as variáveis e da associação entre Metodologias Ativas (0.0001\*), Tecnologias Educacionais (0.0001\*), e Tecnologias da Informação e Comunicação (0.0001\*), com a variável “Sem qualquer Frequência”.

Um dos maiores desafios, de acordo com a literatura investigada nesse estudo, recai sobre os desafios na atuação profissional como docente, devido às dificuldades em implementar metodologias de ensino inovadoras em suas salas de aula e por isso permanecem com metodologias tradicionais. Em parte, deve-se isso a ausência de uma formação continuada ou até mesmo ausência de um estímulo, faz com que tais docentes permanecem limitados e fechados para novas perspectivas metodológicas de ensino, sendo imprescindível a capacitação profissional. (Seixas *et. al.*, 2017).

Na tabela 28, que segue, são apresentados dados com objetivo de compreender se o discente já presenciou, por parte do DOCENTE alguma prática pedagógica onde foram utilizados a combinação dos conhecimentos presentes no modelo TPACK (Conteúdo-Pedagógico-Tecnológico).

Tabela 28 – Projeção de estratégia combinando itens do TPACK (Docente)

Sentença	SIM	NÃO
Você já presenciou um episódio no qual UM PROFESSOR do programa de pós-graduação em Turismo, efetivamente demonstrou ou projetou uma estratégia combinando conteúdo, tecnologias e abordagens de ensino em uma aula?	41 36.3%	72 63.7%

\*p-valor =0.0048, Qui-quadrado de aderência

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Referente ao resultado apresentado na tabela anterior os discentes afirmaram não identificar estratégia combinando os itens do TPACK por parte dos docentes, com o percentual de 63,7% para não.

Na tabela 29, que segue, são apresentados dados com objetivo de compreender se o discente já presenciou, por parte de um COLEGA alguma prática pedagógica onde foram utilizados a combinação dos conhecimentos presentes no modelo TPACK (Conteúdo-Pedagógico-Tecnológico).

Tabela 29 - Projeção de estratégia combinando itens do TPACK (Discente 1)

Sentença	SIM	NÃO
Você já presenciou um episódio no qual UM DE SEUS COLEGAS do programa de pós-graduação em Turismo, efetivamente demonstrou ou projetou uma estratégia combinando conteúdo, tecnologias e abordagens de ensino em uma aula?	33 29.2%	80 70.8%

\*p-valor 0.0001, Qui-quadrado de aderência.

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Referente ao resultado apresentado na tabela anterior os discentes afirmaram não identificar estratégia combinando os itens do TPACK por parte dos colegas, com o percentual de 70,8% para não.

Na tabela 30, que segue, são apresentados dados com objetivo de compreender se o PRÓPRIO DISCENTE já realizou alguma prática pedagógica onde foram utilizados a combinação dos conhecimentos presentes no modelo TPACK (Conteúdo-Pedagógico-Tecnológico).

Tabela 30 – Projeção de estratégia combinando itens do TPACK (Docente 2)

Sentença	SIM	NÃO
Em sua vivência como discente do programa pós-graduação em Turismo, VOCÊ efetivamente já realizou ou projetou uma estratégia combinando conteúdo, tecnologias e abordagens de ensino em uma aula?	24 21.2%	89 78.8%

\*p-valor =0.0001, Qui-quadrado de aderência

Fonte: Dados da pesquisa, 2021.

Referente ao resultado apresentado na tabela anterior os discentes afirmaram não realizar estratégia combinando os itens do TPACK, com o percentual de 78,8% para não.

## 5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os temas atuais que refletem sobre sistema de ensino-aprendizagem levam a uma abordagem educacional voltada para inovação, tendo em vista a sociedade, hoje, é marcada pelo uso frequente de tecnologias da informação e comunicação. Nota-se que o uso de Metodologias Ativas (MAs), Tecnologias Educacionais (TEs) e das Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) tem sido forte aliado nas práticas pedagógicas dos docentes. Contudo, a formação de educadores para o ensino superior, sobretudo, nos programas de pós-graduação está fortemente embasada em saberes disciplinares específicos, fazendo com que outros saberes fiquem à margem em prol de um investimento massivo em atividades de pesquisa, extensão e de produção científica.

O contexto abordado, nesse estudo, trouxe à tona um tema fecundo para novas investigações, não só para recriar o processo de docência da educação superior como também possibilitar a formação de profissionais mais participativos e críticos, capacitados a refletir e produzir novos conhecimentos.

Ao responder os objetivos propostos e confirmar as hipóteses que foram levantadas, os resultados obtidos nessa pesquisa tiveram o intuito de contribuir para que os professores busquem alinhar suas práticas pedagógicas e metodologias de ensino ao cenário de inovações do século XXI e que auxilie à formação do discente da pós-graduação.

No decorrer deste estudo, observou-se, primeiramente, na revisão de literatura, que existem muitos degraus a serem inseridos, de forma efetiva, as Metodologias Ativas (MAs), Tecnologias Educacionais (TEs) e as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) nas práticas pedagógicas das diversas modalidades de ensino. Notadamente, existe uma enorme lacuna entre políticas públicas, formação docente, estrutura física das instituições de ensino, acesso à rede de *internet*, entre outros gargalos.

Uma evidência muito presente nos estudos que nortearam o desenvolvimento dessa tese foi a de que existem competências educacionais que podem evoluir no perfil geral dos professores, o que sinaliza a necessidade de se investir nas capacitações para o uso de MAs, TEs e TDICs, que sejam sensíveis e explorem

diferenças de perfis entre áreas, cursos e professores e que possam levar diferentes práticas pedagógicas.

A revisão da literatura possibilitou, ainda, a compreensão de que durante toda a sua história, a educação fora marcada pelo uso das tecnologias. Tecnologias estas que vão do quadro de giz à interatividade virtual. Contudo, historicamente, o ápice dessa relação entre educação e tecnologia ocorreu a partir do século XXI por meio da convergência entre TDICs e processo de ensino e aprendizagem, trazendo à tona desafios e expectativas para os professores.

Essa nova maneira, determinada pelas tecnologias, ao longo das décadas, formou um novo profissional da educação capaz de acrescentar à sua didática um novo cenário, incluindo recursos computacionais, bem como determinadas práticas pedagógicas alinhadas a um contexto cada vez mais interativo. Por outro lado, às instituições de ensino e aos professores fica a tarefa de estruturar o processo de ensino de forma a contribuir para que os professores se tornem usuários que saibam utilizar as mídias de forma criativa e crítica e não apenas como meros consumidores dessas ferramentas.

O **objetivo específico “a”**, deste estudo, buscou identificar as metodologias ativas de ensino adotadas pelos docentes dos programas de Pós-graduação em Turismo. Como principal resultado, evidencia-se que os docentes possuem diferentes conhecimentos sobre as metodologias ativas de ensino, consideram importante seu uso, porém não costumam utilizá-las com frequência. Além disso, os docentes afirmaram ser pouco o incentivo dado pela instituição de ensino na qual atuam.

Já o **objetivo específico “b”**, dessa pesquisa, verificou-se o uso de TEs e TDICs nas práticas pedagógicas dos docentes dos programas de Pós-graduação em Turismo. Os resultados obtidos a partir desse objetivo é similar aos resultados obtidos no objetivo “a”, em que os docentes têm um bom grau de conhecimento sobre TEs e TDICs, com destaque para o computador, ferramenta utilizada com maior frequência entre eles e entendem que o uso de tecnologias aumenta a interação em sala de aula, mas que não há incentivos institucionais para capacitação profissional com frequência.

Os dados coletados apontaram que os professores sabem manusear e compreender como utilizar as tecnologias na sala de aula; no entanto, ainda há dúvidas sobre os métodos mais eficazes para o ensino.

No **objetivo específico “c”**, buscou-se traçar o perfil de conhecimento tecnológico e pedagógico de conteúdo dos docentes da Pós-graduação em Turismo. Os resultados alcançados, a partir da aplicação do modelo TPACK referente ao Conhecimento do Conteúdo (CC), os docentes revelaram que são capazes de compreender com profundidade os conteúdos sobre o Turismo. Em relação ao Conhecimento Pedagógico (CP) observou-se que os docentes conseguem orientar os alunos durante os trabalhos desenvolvidos.

Sobre o Conhecimento Tecnológico (CT), os professores afirmaram ter capacidade de utilizar mídias sociais. Como principal resultado do Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC), os docentes disseram saber lidar com os erros conceituais que os alunos possuem em relação ao Turismo. No Conhecimento Tecnológico Pedagógico (CTP), observou-se que os docentes possuem capacidade de utilizar a tecnologia para introduzir os alunos em situações do mundo real. Já em relação ao Conhecimento Tecnológico do Conteúdo (CTC) os professores disseram que são capazes de utilizar tecnologia para pesquisar sobre o turismo. E por fim, sobre o Conhecimento Tecnológico Pedagógico do Conteúdo (CTPC), os docentes afirmaram que conseguem selecionar tecnologias para usar em sala de aula e enriquecer o ensino e o que os alunos aprendem.

Destarte, o sucesso para integração da tecnologia no âmbito educacional, está diretamente relacionado à flexibilidade e capacidade de trafegar pelos domínios dos conhecimentos de conteúdo, pedagógico e tecnológico, bem como as interações entre estes. Ignorar a complexidade inerente a cada componente de conhecimento ou suas relações, fatalmente levará ao fracasso da iniciativa. É imprescindível que os professores desenvolvam fluência nos domínios principais (conteúdo, tecnologia e pedagogia) e não apenas em um ou parte deles. Ao conseguirem entender a forma como estes domínios se inter-relacionam, os docentes estarão ampliando as possibilidades de sucesso.

O modelo TPACK considera que o conhecimento técnico é essencial para o ensino e a aprendizagem, porém que este não é suficiente para promover mudanças

nas formas de ensinar e aprender, uma vez que são necessários outros conhecimentos por parte dos professores. Para os docentes que escolham o ensino e aprendizagem mediada, principalmente, pelas tecnologias digitais, devem considerar a integração e a sobreposição dos domínios e subdomínios do TPACK, trabalhando-os em unicidade (HARRIS et al., 2009).

Ressalta-se, ainda, que o modelo apresentado nesta tese se trata de um modelo instrucional elaborado a partir de características e dos resultados obtidos neste estudo.

E, por fim, no **objetivo específico “d”** o intuito foi compreender como os discentes dos programas de Pós-graduação em Turismo percebem a prática pedagógica dos docentes e o uso de MAs, TEs e TDICs em sua formação. Como resposta a esse objetivo, os discentes afirmaram perceber o uso de MAs, TEs e TDICs nas práticas docentes, mesmo que de forma elementar, destacando a necessidade de qualificação docente para seu uso. Além disso, os discentes (em sua maioria) disseram não ter conhecimento de ver um professor, um aluno ou ele mesmo combinando conteúdo, tecnologias e abordagens de ensino em uma aula.

A respeito das implicações e dificuldades do estudo observa-se, primeiramente, que a ausência de inclusão de tecnologias na prática educacional nem sempre é homogênea; afinal, enquanto alguns docentes recebem com entusiasmo, outros recebem com incerteza, embora exista consenso sobre a importância de sua integração aos processos de aprendizagem no ensino da pós-graduação. Segundo foi possível compreender que a integração desses recursos aconteça de maneira mais efetiva na prática pedagógica docente, é necessário que os professores tenham autoconhecimento de suas habilidades e reconheçam suas limitações quanto ao uso de tecnologias.

Há implicações quando se reflete sobre como as tecnologias afetam o perfil do docente na medida em que lhe exigem capacitação para sua utilização, além de cobrar destes uma atitude aberta e flexível ante às mudanças contínuas que ocorrem na sociedade como consequência do avanço tecnológico. Outro grande desafio na inserção das novas tecnologias na educação é a falta de investimentos governamentais para este fim, em muitas instituições não existem uma estrutura física

adequada, muito menos uma estrutura que se pode chamar de tecnológica para receber esses novos paradigmas educacionais.

Teve-se uma grande dificuldade na aplicação da pesquisa devido à pouca aderência dos docentes e discentes dos programas de pós-graduação no Brasil, mesmo com ampla divulgação e prazo para recebimento de respostas. Ainda, cabe ressaltar que as respostas dos professores correspondem a um contexto com diferentes elementos que podem influenciar nos apontamentos.

Como contribuições práticas, esta pesquisa permitiu que os docentes pudessem identificar seu novo contexto educacional e mobilizá-los a desenvolver habilidades pedagógicas e tecnológicas para aplicá-las em novas estratégias de ensino dentro do contexto da pós-graduação em Turismo no Brasil.

Além disso, espera-se que com os resultados obtidos as instituições se conscientizem quanto à oferta de formação continuada dos docentes para um uso inovador da tecnologia, fornecendo-lhes uma bagagem prática que lhes permita direcionar e planejar atividades de aprendizagem integrando conteúdo, novas proposições metodológicas e tecnologia nos planos de aulas, além da criação de um núcleo pedagógico de ensino dentro dos cursos de turismo.

Sobre as contribuições teóricas, compreende-se que a maneira como as instituições de ensino está lidando com a inserção de novas metodologias e tecnologias de ensino precisa repensada e discutida, visto que a simples introdução de MAs, TEs e TDICs às práticas pedagógicas não traz por si só, resultados que provoquem melhorias ou transformações no processo de ensino. Para tanto, são necessárias diversas ações no sentido de promover uma relação de qualidade entre a tecnologia e o ensino: analisar as teorias já existentes na academia, levantar novas problemáticas a partir das lacunas encontradas nesse estudo, refletir sobre novos arranjos teóricos em diferentes níveis do ensino em turismo, bem como a aplicação de outros modelos para identificar quais são as maiores dificuldades e desafios dos docentes/discentes no uso de tecnologias. Também, faz-se necessário identificar os novos métodos de trabalho com apoio da tecnologia, e adoção dessas tecnologias por parte dos docentes e sua inserção nos planos de aulas.

Para novos estudos, recomenda-se a aplicação/inclusão de outros modelos educacionais já citados na literatura: ADDIE, ARCS, ASSURE, HYFLEX, THE DICK

AND CAREY, ACOT, COI, ICM-FCM, ITL LOGIC, TIM, CONNECT, CLEs, FSM, OILM e SAMR (Gómez, 2015). Tais modelos buscam atender ao nível didático das tecnologias e estão relacionados a diferentes momentos no uso dos processos educacionais. É importante considerar novas metodologias e estratégias pedagógicas que possam incluir as tecnologias nas práticas pedagógicas. No entanto, apesar de existir essa necessidade, o que se observa é pouco uso dos recursos tecnológicos em sala de aula, possibilitando que muitas indagações sobre os “motivos” sejam realizadas. Outra observação importante é refletir sobre uma análise curricular das disciplinas que são ministradas e entender quais são emergentes de inserção de tecnologias. Outra concepção de estudo pode ser formulada a partir da relação entre o perfil TPACK e o desempenho e formação docente e discente na área do turismo.

Portanto, este estudo pode auxiliar na compreensão que ainda há muito o que investigar sobre a temática e que os professores necessitam, cada vez mais, de formações docentes para que possam compreender e distinguir os modelos mais pertinentes, ou não, que englobam os preceitos deste novo cenário, conectado e tecnológico.

## REFERÊNCIAS

- Almeida, M. E. B. & Valente, J. A. (2011). *Tecnologias e currículo: trajetórias convergentes ou divergentes?* São Paulo: Papyrus.
- Araripe, J. P. G. A. & Lins, W. C. B. *Integração das TDIC na formação inicial de professores*. São Paulo: CIEB; Recife: CESAR School, 2020. *E-book em pdf*.
- Araújo, A. V. R.; Silva, E. S.; Jesus, V. L. B. & Oliveira A. L.(2017). Uma associação do método *Peer Instruction* com circuitos elétricos em contextos de aprendizagem ativa. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, vol. 39, nº 2, e2401.
- Araújo, M.V.P; Rejowski, M. & Leal, S. R. (2012). Uso de casos para ensino em turismo: Estratégia de ensino-aprendizagem para a formação superior no Brasil. *Revista Brasileira de Pesquisa em Turismo*. São Paulo, 6(1), pp. 109-126, jan./abr.
- Arruda, J. S.; Siqueira, L. M. R. C.; Casto Filho, J. A.; Hitzschky, R. A.; Bezerra, E. L. C. (2018). Metodologias Ativas com o uso de tecnologias digitais na formação docente. *Revista Nuevas Ideas en Informática Educativa*, Volumen 14, p. 441 - 445. Santiago de Chile.
- Artuso, A. R. & Maciel, P. D. (2018). Trabalho por projetos na educação profissional e tecnológica – um panorama de diferentes visões. *In: Metodologias pedagógicas inovadoras: contextos da educação básica e da educação superior / Fofonca, E. (Coord.); Brito, G. S.; Estevam, M. & Camas, N. P. V. (Orgs.)*. Curitiba: Editora IFPR.
- Barbosa, A. C. (2017). *TDIC nas aulas da Pós-graduação em Gestão de Projetos em uma Instituição de Educação Tecnológica de Belo Horizonte*. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-graduação em Educação Tecnológica do CEFET-MG.
- Bardin, L. (2008). *Análise de Conteúdo*. Edições Lisboa: Edições 70.
- Bellotti, F.; Kapralos, B.; Lee, K.; Pablo Moreno-Ger, P. & Berta, R. (2013). Assessment in and of Serious Games: An Overview. *Advances in Human-Computer Interaction*. Article ID 136864, 11 pages.
- Berbel, N. A. N. (1998). A problematização e a aprendizagem baseada em problemas. *Interface Comun Saúde Educ*, v. 2, n. 2, p. 139-154.
- Bonfim, I. O. B., Bassinello, P. Z., & Freitag, M. J. C. (2019). Expansão, crise, declínio e segmentação no ensino superior em turismo: um recorte do estado de mato grosso do sul. *Revista Turismo Em Análise*, 30(2), 214-230. <https://doi.org/10.11606/issn.1984-4867.v30i2p214-230>

- Caliari, K. V. Z. , Zilber, M. A. & Perez, G. (2017). Tecnologias da informação e comunicação como inovação no ensino superior presencial: uma análise das variáveis que influenciam na sua adoção. *Revista de Gestão, Universidade Presbiteriana Mackenzie*, V. 24 (2017) 247–255.
- Castell, S., Luke, A. & Egan, K. (1986). *Literacy, society and schooling: A reader*. Nova Iorque: Cambridge University Press.
- Castro Filho, J. A.; Freire, R. S. & Maia, D. L. (2016). Formação docente na era da cibercultura. *Revista Tecnologias na Educação – Ano 8 – Número/Vol.16* .
- Cecílio, W. A. G.; Tedesco, D. G.(2019). Aprendizagem Baseada em Projetos: relato de experiência na disciplina de Geometria Analítica. *Revista Docência do Ensino Superior*, Belo Horizonte, v. 9, e002600, p. 1-20. DOI: <https://doi.org/10.35699/2237-5864.2019.2600>
- Cerqueira, L. S.; Chagas, L.; Garcia, N. & Doki, D. (2017). Motivações e Resistências no uso de TDICS no Ensino Superior: uma Avaliação do Curso de Administração em uma Universidade Federal. *Revista de Tecnologia Aplicada*, v.6, n.2, mai-ago, p.12-27.
- Centro Regional de Estudos para o Desenvolvimento da Sociedade da Informação - CETIC. (2018). *Pesquisa sobre o uso das Tecnologias de Informação e Comunicação nas escolas brasileiras - TIC Educação 2018*. Recuperado de: [https://cetic.br/media/docs/publicacoes/216410120191105/tic\\_educ\\_2018\\_livro\\_eletronico.pdf](https://cetic.br/media/docs/publicacoes/216410120191105/tic_educ_2018_livro_eletronico.pdf)
- Chung-Jen, Wang. (2019). Facilitating the emotional intelligence development of students: Use of technological pedagogical content knowledge (TPACK). *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, Volume 25. Recuperado de: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1473837619300012>
- Cibotto, R. A. G., & Oliveira, R. M. M. A. (2017). TPACK – Conhecimento Tecnológico e Pedagógico do Conteúdo: Uma Revisão Teórica. *Imagens da Educação*, v. 7, n. 2, p. 11-23, 2017.
- Colares, D. M.; Machado, B.P. & Rocha, D. C. (2018). O Impacto do Design Thinking nas Metodologias de Ensino Universitário. Intercom – Sociedade Brasileira de Estudos Interdisciplinares da Comunicação. *XX Congresso de Ciências da Comunicação na Região Nordeste – Juazeiro–BA*. Recuperado de: <https://portalintercom.org.br/anais/nordeste2018/resumos/R62-1456-1.pdf>
- Coll, C. & Monereo, C. (2010). *Psicologia da Educação Virtual: aprender e ensinar com as tecnologias da informação e da comunicação*. Porto Alegre: Artmed.

- Dermeval, D., Coelho, J. A. P. M. & Bittencourt, I. I. (2020). Mapeamento Sistemático e Revisão Sistemática da Literatura em Informática na Educação. *In: Metodologia de Pesquisa em Informática na Educação: Abordagem Quantitativa de Pesquisa*. Porto Alegre: Sociedade Brasileira de Computação.
- Dias, C. O.; Neves, C. A. & Coelho, P. M. F. (2018). Cultura digital e metodologias ativas no ensino superior: convergência para a aprendizagem. *In: Andrade, D. F (Org.). Educação no Século XXI: Ensino superior educação continuada*. Belo Horizonte - MG: Poisson.
- Dwyer, David. (1995). *Changing the Conversation About Teaching Learning & Technology: A Report on 10 Years of ACOT Research*. Recuperado de: <http://imet.csus.edu/imet1/baeza/PDF%20Files/Upload/10yr.pdf>
- Eberspacher, A. M. G. et. al. (2017). A *Peer Instruction* como metodologia inovadora na prática docente do ensino superior. *Anais do 23º Congresso Internacional ABED de educação à distância*. Foz do Iguaçu-PR. Recuperado de: <http://www.abed.org.br/congresso2017/trabalhos/pdf/299.pdf>
- Espíndola, M.B.; Struchiner, M. & Giannella, T.R. (2010). Integração de Tecnologias de Informação e Comunicação no Ensino: Contribuições dos Modelos de Difusão e Adoção de Inovações para o campo da Tecnologia Educacional, *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 9 (1), 89106.
- Ferrarini, R. Saheb, D. & Torres, P. L. (2019). Metodologias ativas e tecnologias digitais: aproximações e distinções. *Revista Educação em Questão*. Natal, v. 57, n. 52, p. 1-30.
- GÁMEZ, I. E. (2015). *Los Modelos Tecno-Educativos, revolucionando el aprendizaje del siglo XXI*. México. Primeira edição. 2015. Recuperado de: <http://www.eduteka.org/articulos/modelos-tecno-educativos> Acesso em 02 Dez. 2021.
- MARTÍNEZ, Azucena del Carmen. (2009). El diseño instruccional en la educación a distancia. Un acercamiento a los Modelos. *Apertura*, 9(10) 104-119, 2009. Recuperado de: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=68812679010>
- Martins Filho, V. (2016). *Design Thinking e a criação de ativos do conhecimento na atividade docente*. Tese de Doutorado. Programa de Pós-Graduação em Engenharia e Gestão do Conhecimento da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis- SC.
- Fiorentini, D. & Lorenzato, S. (2006). *Investigação em Educação Matemática: percursos teóricos e metodológicos*. Campinas, SP: Autores Associados.

- Fonfonca, E.; Brito, G. S.; Estevam, M. & Camas, N. P. V. (2018) *Metodologias pedagógicas inovadoras: contextos da educação básica e da educação superior*. Curitiba: Editora IFPR.
- Gaeta, C. & Masetto, M. T. (2013) *O professor iniciante do ensino superior: aprender, atuar e inovar*. São Paulo: Editora Senac.
- Henriksen, D.; Richardson, C. & Mehta, R. (2017). Design Thinking: A creative approach to educational problems of practice. *Thinking Skills and Creativity*. Arizona, v. 26, p.140-153.
- Kihoza, P., Zlotnikova, I. Bada, J. & Kalegele, K. (2016). Classroom ICT Integration in Tanzania: Opportunities and Challenges from the Perspectives of TPACK and SAMR Models. *International Journal of Education and Development using Information and Communication Technology*, Vol.12(1), p.107-128.
- Koehler, M. J., & Mishra, P. (2008a). Introducing TPACK. In J. A. Colbert, K. E. Boyd, K. A. Clark, S. Guan, J. B. Harris, M. A. Kelly & A. D. Thompson (Eds.). *Handbook of Technological Pedagogical Content Knowledge for Educators*, 1-29. New York: Routledge.
- Kraviski, M. R. & Machado, D. P. (2018). Formação inicial docente e as tecnologias educacionais: preparação para a inovação tecnológica e a atuação na educação à distância. In: *Andrade, D. F (Org.). Educação no Século XXI: Ensino superior educação continuada*. Belo Horizonte - MG: Poisson.
- Kraviski, M. R. (2019). *Formar-se para formar: Formação continuada de professores da educação superior — em serviço — em metodologias ativas e ensino híbrido*. Dissertação de mestrado, Centro Universitário Internacional, Curitiba, PR, Brasil
- Leal, S. R. (2011). Pesquisa em Turismo no Brasil: uma Revolução Silenciosa? *Turismo & Sociedade - Curitiba*, v. 4, n. 1, p. 144-147.
- Leite, D. M. & Barreto, M. C. (2012). Tecnologias digitais na educação: uma análise das políticas públicas brasileiras. *Revista Educação, Formação & Tecnologias* - v. 5(1), p. 47-61.
- Libâneo, J. C. (1998). *Adeus professor, adeus professora? Novas exigências educacionais e profissão docente*. Coleção Questões da Nossa Época. São Paulo: Cortez, 1998.
- Lima, L. H. F. & Moura, F. R. (2015). O professor no ensino híbrido. In: *Bacich, L.; Neto, A. T.; Trevisani, F. M. (Orgs.). Ensino híbrido: Personalização e tecnologia na educação*. Porto Alegre: Penso.
- Mattar, J. & Aguiar, A. P. S. (2018). Metodologias Ativas: Aprendizagem Baseada em Problemas, Problematização e Método do Caso. *Brazilian Journal of*

*Education, Technology and Society (BRAJETS)*. v.11, n.3, Jul.-Sep., p.404-415.

Moran, J. (2013). Desafios que as novas tecnologias digitais nos trazem. *In: Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica*, p.30-35. Campinas- SP: Papyrus.

Moran, J. (2015). *Mudando a educação com metodologias ativas*. Coleção Mídias Contemporâneas. Convergências Midiáticas, Educação e Cidadania: aproximações jovens. Vol. II

Moran, J. (2018). Metodologias ativas para uma aprendizagem profunda. *In: Moran, J.; Bacich, L. (Org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso.

Nacional Education Association. (2005). Preparing 21st Century Students for a Global Society- A Educator's Guide to the "Four Cs" Great Public Schools for Every Student. Partnership for 21st Century Skill. Recuperado de: [https://www.academia.edu/36311252/Preparing\\_21st\\_Century\\_Students\\_for\\_a\\_Global\\_Society\\_An\\_Educators\\_Guide\\_to\\_the\\_Four\\_Cs\\_Great\\_Public\\_Schools\\_for\\_Every\\_Student](https://www.academia.edu/36311252/Preparing_21st_Century_Students_for_a_Global_Society_An_Educators_Guide_to_the_Four_Cs_Great_Public_Schools_for_Every_Student) - Acesso em: 26 de agosto de 2020.

Oliveira, C. C.; Costa, J. W. & Moreira, M. (2001). *Ambientes informatizados de aprendizagem produção e avaliação de software educativo*. Campinas, SP: Papyrus. (Série Prática Pedagógica)

Panosso Netto, A., & Castillo Nechar, M. (2014). Epistemologia do turismo: escolas teóricas e proposta crítica. *Revista Brasileira De Pesquisa Em Turismo*, 8(1), 120–144. <https://doi.org/10.7784/rbtur.v8i1.719>.

Pereira, T. A. (2018). Metodologias ativas de aprendizagem do Século XXI: integração das tecnologias educacionais. *In: Andrade, D. F (Org.). Educação no Século XXI: Ensino superior educação continuada*. Belo Horizonte - MG: Poisson.

Perrier, G. R. F. & Almeida, M. E. B. (2018). Narrativas Digitais: metodologias ativas com o uso das TDIC na educação técnica e tecnológica. *In: Metodologias pedagógicas inovadoras: contextos da educação básica e da educação superior /*

Puentedura, Ruben. (2003). A matrix model for designing and assessing network-enhanced courses. III Conferencia Anual MERLOT, Vancouver Canadá. Recuperado de: [http://conference.merlot.org/2003/presentations/MIC03\\_Puentedura\\_matrix.pdf](http://conference.merlot.org/2003/presentations/MIC03_Puentedura_matrix.pdf)

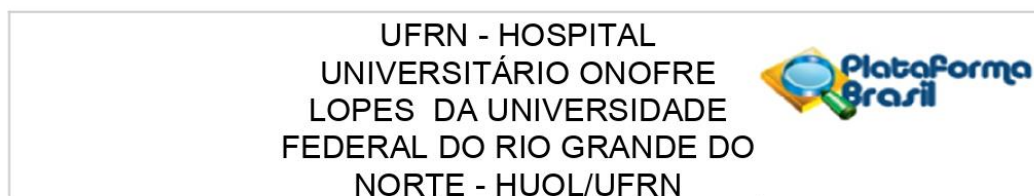
Rolando, L. G. R. R.; Luz, M. R. M. P.; Salvador, D. F. (2015). O conhecimento tecnológico pedagógico do conteúdo no contexto Lusófono: uma revisão

- sistemática da literatura. *Revista Brasileira de Informática na Educação*, volume 23, número 3, 2015.
- Sampaio, P. A. S. R; Coutinho, C. P. (2017). Avaliação do TPACK nas atividades de ensino e aprendizagem: um contributo para o estado da arte. *Revista Educaonline*. v. 06. nº 03.
- Sampaio, R.F. & Mancini, M.C. (2007). Estudo de revisão sistemática: um guia para a síntese criteriosa da evidência científica. *Revista Brasileira de Fisioterapia*. São Carlos, v. 11, n. 1, p. 83-89, jan.-fev.
- Sánchez, A. C.; Romero, C. S. & Hernández, J. F. C. (2017). Nuevos modelos tecnopedagógicos. Competencia digital de los alumnos universitarios REDIE. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, v. 19, n. 1, p. 1-9. Universidad Autónoma de Baja California Ensenada, México.
- Santaella, M. L. (2014). Leitor Prossumidor: desafios da ubiquidade para a educação. *Revista Ensino Superior Unicamp* - Edição especial: As novas mídias e o ensino superior.
- Santos, J. F. (2018). *Pós-graduação stricto sensu em turismo no Brasil: uma análise da produção docente*. Dissertação de Mestrado, Escola de Artes, Ciências e Humanidades, Universidade de São Paulo, São Paulo. doi:10.11606/D.100.2019.tde-30072019-161450.
- Seet, L.Y.B., Quek, C.L. (2010) Evaluating students' perceptions and attitudes toward computer-mediated project-based learning environment: A case study. *Learning Environ Res* 13, 173–185. <https://doi.org/10.1007/s10984-010-9073-8>
- Seixas, E. P. A.; Araújo, M. V. P.; Brito, M. L. A. & Fonseca, G. F. (2017). Dificuldades e desafios na aplicação de metodologias ativas no ensino de turismo: Um estudo em Instituição de Ensino Superior. *Revista Turismo Visão e Ação* - Vol. 19 - n. 3 - Set. - Dez.
- Signori, G. G.; Guimarães, J. C. F & Corrêa, S. (2016). Gamificação como Método de Ensino Inovador. *XVI Mostra de Iniciação Científica*. Pós-graduação, Pesquisa e Extensão da Universidade de Caxias de Sul – UCS/RS.
- Silva, J. B.; Sales, G. L. & Castro, J.B. (2019). Gamificação como estratégia de aprendizagem ativa no ensino de Física. *Revista Brasileira de Ensino de Física*, vol. 41, nº 4.
- Spires, H.A., Wiebe, E., Young, C.A., Hollebrands, K. & Lee, J.K. (2009). Toward a new learning ecology: teaching and learning in 1:1 environments. *Raleigh, NC: Friday Institute for Educational Innovation*, North Carolina State University.

- Tekiner, Aylin & Shuford, Linda. (2013) From Distance Education to Communities of Inquiry. Em D. R. Garrison & Z. Akyol (Eds.), *Educational Communities of Inquiry Theoretical Framework, Research and Practice*. Hershey, PA: IGI Global.
- Tribe, J. (2010). Territories and Networks in Tourism Academy. *Annals of Tourism Research* v. 37, p. 7-33.
- Unesco. (2020). *Resposta da educação frente à COVID-19*. Retirado de: <https://en.unesco.org/covid19> . Acesso em 14/5/2020.
- Valente, J. A. (2013). As tecnologias e as verdadeiras inovações na educação. In: Almeida, M.E.B de A.; Dias, P.; Silva, B.D. da (Orgs). *Cenários de Inovação para a educação na sociedade digital*. São Paulo: Edições Loyola, p. 35-46.
- Valente, J. A. (2018). A sala de aula invertida e a possibilidade do ensino personalizado: uma experiência com a graduação em midialogia. In: BACICH, Lilian; MORAN, José (Org.). *Metodologias ativas para uma educação inovadora: Uma abordagem teórico-prática*. Porto Alegre: Penso.
- Vieira, J. A. (2016). Aprendizagem por projetos na educação superior: posições, tendências e possibilidades. *Revista Travessias*, Cascavel, v. 2, n. 3.
- Vieira, M. C. (2017). *Docência em tempos digitais: análise do perfil e da ação do professor frente às tecnologias em cenários escolares*. Tese de Doutorado, Programa de Pós-Graduação em Informática na Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre

## APÊNDICE A

### PARECER DO COMITÊ DE ÉTICA DA UFRN



#### PARECER CONSUBSTANCIADO DO CEP

##### DADOS DO PROJETO DE PESQUISA

**Título da Pesquisa:** ESTRATÉGIAS INOVADORAS NO ENSINO DA PÓS-GRADUAÇÃO EM TURISMO: O Papel das Tecnologias nas Práticas Pedagógicas

**Pesquisador:** CATIANE LOPES DE LIMA

**Área Temática:**

**Versão:** 2

**CAAE:** 48745221.3.0000.5292

**Instituição Proponente:** Pós-Graduação em Turismo

**Patrocinador Principal:** Financiamento Próprio

##### DADOS DO PARECER

**Número do Parecer:** 4.948.779

##### Apresentação do Projeto:

É um trabalho que objetiva analisar estratégias educacionais inovadoras para o ensino da pós-graduação em turismo, através de uma proposição conceitual baseada em tecnologia educacional e tecnologias digitais da informação e comunicação para auxiliar docentes e discentes em suas práticas pedagógicas. É um projeto para um doutorado, com número amostral prévio de 700 participantes.

##### Objetivo da Pesquisa:

Propor um modelo conceitual baseada em tecnologia educacional e tecnologias digitais da informação e comunicação para auxiliar docentes e discentes em suas práticas pedagógicas

##### Avaliação dos Riscos e Benefícios:

Foram feitas as adequações nos riscos, deixando claro o cuidado que o pesquisador terá com os dados coletados de maneira digital.

##### Comentários e Considerações sobre a Pesquisa:

Pesquisa que auxilia para a melhoria do ensino.

##### Considerações sobre os Termos de apresentação obrigatória:

Foi realizada a adequação do TCLE e explicitado como será disponibilizado o documento ao

**Endereço:** Avenida Nilo Peçanha, 620 - Prédio Administrativo - 1º Andar - Espaço João Machado  
**Bairro:** Petrópolis **CEP:** 59.012-300  
**UF:** RN **Município:** NATAL  
**Telefone:** (84)3342-5003 **Fax:** (84)3202-3941 **E-mail:** cep\_huol@yahoo.com.br

UFRN - HOSPITAL  
UNIVERSITÁRIO ONOFRE  
LOPES DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO RIO GRANDE DO  
NORTE - HUOL/UFRN



Continuação do Parecer: 4.948.779

participante

**Recomendações:**

- O CEP HUOL/UFRN informa ao pesquisador que está em vigor a Lei Geral de proteção de dados- LGPD, e, vem reforçar a orientação que a aludida Lei dispõe sobre a responsabilidade na proteção e guarda dos dados sensíveis coletados e manipulados. Assim reforça-se a importância do sigilo, guarda e consentimento utilização dos dados sob pena de possíveis responsabilizações de dados extraviados ou utilizados indevidamente, bem como aqueles coletados sem a anuência e/ou ciência da sua utilização, ou utilizados para fins diversos daqueles consentidos. O presente aviso tem a finalidade de reforçar à vigência da LGPD e orientar sobre a necessidade guarda e proteção de dados, como medida precaver da possibilidade de responsabilização do pesquisador em caso dados extraviados que estejam sob sua guarda/coleta.

- O CEP HUOL/UFRN alerta que, mesmo o projeto não apresentando óbices éticos e estando, dessa forma, aprovado, o desenvolvimento de etapas com participantes deverá ocorrer, preferencialmente, seguindo as recomendações das normas sanitárias vigentes da região durante a pandemia do coronavírus (COVID-19).

**Conclusões ou Pendências e Lista de Inadequações:**

Com as modificações o projeto está cumprindo os critérios éticos necessário para a sua realização.

**Considerações Finais a critério do CEP:**

1. Apresentar relatório parcial da pesquisa, semestralmente, a contar do início da mesma.
2. Apresentar relatório final da pesquisa até 30 dias após o término da mesma.
3. O CEP HUOL deverá ser informado de todos os efeitos adversos ou fatos relevantes que alterem o curso normal do estudo.
4. Quaisquer documentações encaminhadas ao CEP HUOL deverão conter junto uma Carta de Encaminhamento, em que conste o objetivo e justificativa do que esteja sendo apresentado.
5. Caso a pesquisa seja suspensa ou encerrada antes do previsto, o CEP HUOL deverá ser comunicado, estando os motivos expressos no relatório final a ser apresentado.
6. O TCLE deverá ser obtido em duas vias, uma ficará com o pesquisador e a outra com o sujeito de pesquisa.
7. Em conformidade com a Carta Circular nº. 003/2011CONEP/CNS, faz-se obrigatório a rubrica

**Endereço:** Avenida Nilo Peçanha, 620 - Prédio Administrativo - 1º Andar - Espaço João Machado  
**Bairro:** Petrópolis **CEP:** 59.012-300  
**UF:** RN **Município:** NATAL  
**Telefone:** (84)3342-5003 **Fax:** (84)3202-3941 **E-mail:** cep\_huol@yahoo.com.br

UFRN - HOSPITAL  
UNIVERSITÁRIO ONOFRE  
LOPES DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO RIO GRANDE DO  
NORTE - HUOL/UFRN



Continuação do Parecer: 4.948.779

em todas as páginas do TCLE pelo sujeito de pesquisa ou seu responsável e pelo pesquisador.

**Este parecer foi elaborado baseado nos documentos abaixo relacionados:**

Tipo Documento	Arquivo	Postagem	Autor	Situação
Informações Básicas do Projeto	PB_INFORMAÇÕES_BÁSICAS_DO_PROJETO_1776983.pdf	06/08/2021 10:17:32		Aceito
Projeto Detalhado / Brochura Investigador	Projeto.pdf	06/08/2021 10:17:04	CATIANE LOPES DE LIMA	Aceito
Cronograma	Cronograma.pdf	06/08/2021 10:13:49	CATIANE LOPES DE LIMA	Aceito
TCLE / Termos de Assentimento / Justificativa de Ausência	TcleModificado.docx	05/08/2021 13:40:47	CATIANE LOPES DE LIMA	Aceito
Outros	CartaPendencias.pdf	05/08/2021 13:38:36	CATIANE LOPES DE LIMA	Aceito
Folha de Rosto	FOLHADEROSTO.pdf	30/06/2021 17:27:24	CATIANE LOPES DE LIMA	Aceito
Outros	ANUENCIA.pdf	30/06/2021 17:25:56	CATIANE LOPES DE LIMA	Aceito
Orçamento	Orcamento.pdf	28/06/2021 15:08:41	CATIANE LOPES DE LIMA	Aceito
Outros	TermoConfidencialidade.pdf	23/06/2021 16:26:59	CATIANE LOPES DE LIMA	Aceito
Outros	Declaracao.pdf	23/06/2021 16:25:36	CATIANE LOPES DE LIMA	Aceito
Outros	FormularioPesquisador.pdf	23/06/2021 16:21:44	CATIANE LOPES DE LIMA	Aceito

**Situação do Parecer:**

Aprovado

**Necessita Apreciação da CONEP:**

Não

**Endereço:** Avenida Nilo Peçanha, 620 - Prédio Administrativo - 1º Andar - Espaço João Machado  
**Bairro:** Petrópolis **CEP:** 59.012-300  
**UF:** RN **Município:** NATAL  
**Telefone:** (84)3342-5003 **Fax:** (84)3202-3941 **E-mail:** cep\_huol@yahoo.com.br

UFRN - HOSPITAL  
UNIVERSITÁRIO ONOFRE  
LOPES DA UNIVERSIDADE  
FEDERAL DO RIO GRANDE DO  
NORTE - HUOL/UFRN



Continuação do Parecer: 4.948.779

NATAL, 02 de Setembro de 2021

---

**Assinado por:**  
**jose diniz junior**  
**(Coordenador(a))**

**Endereço:** Avenida Nilo Peçanha, 620 - Prédio Administrativo - 1º Andar - Espaço João Machado  
**Bairro:** Petrópolis **CEP:** 59.012-300  
**UF:** RN **Município:** NATAL  
**Telefone:** (84)3342-5003 **Fax:** (84)3202-3941 **E-mail:** cep\_huol@yahoo.com.br

## APÊNDICE B

### TERMO DE CONSENTIMENTO LIVRE E ESCLARECIDO – TCLE

Esclarecimentos

Prezado (a) Docente/Discente,

Este é um convite para você participar da pesquisa: PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NA PÓS-GRADUAÇÃO EM TURISMO NO BRASIL: A percepção docente sobre o uso de tecnologias para o ensino, que tem como pesquisador responsável a doutoranda Catiane Lopes de Lima, sob a orientação da Profa. Dra. Leilianne Michelle Trindade da Silva Barreto.

Esta pesquisa pretende analisar o uso de Metodologias Ativas (MAs), Tecnologias Educacionais (TEs) e Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) nas práticas pedagógicas dos programas de pós-graduação em turismo.

As metodologias ativas são proposições metodológicas em que o aluno assume uma postura mais ativa, ele resolve problemas, desenvolve projetos e cria oportunidades para a construção de novos conhecimentos. O papel do professor é o de atuar como orientador, motivador, mediador e facilitador da ação educativa.

Entende-se por Tecnologias Educacionais (TEs) um conjunto de práticas educacionais inovadoras que servem para nortear de maneira dinâmica e interativa os processos de aprendizagem em sala de aula, transformando o ensino tradicional em um ensino participativo onde o aluno é colocado como protagonista do seu próprio aprendizado e o professor tem o papel de atuar como mediador do conhecimento.

Já as Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) são caracterizadas como um conjunto de diferentes mídias que se diferenciam pela presença de tecnologia digital. Seu uso para o ensino tem sido de fundamental importância nas práticas pedagógicas dos professores, por propiciarem rapidez na busca de informações e novas possibilidades de ensino, principalmente com o uso do computador.

O formulário a seguir é composto de quatro sessões cujas respostas serão obtidas através de uma escala do tipo *Likert* que varia de 1 a 7. Na última sessão, o questionário fará o levantamento de perfil do respondente. O tempo estimado de respostas varia entre 10 e 20 minutos. Esta pesquisa segue os preceitos da Lei Geral de Proteção de Dados Pessoais (LGPD ou LGPDP), Lei nº 13.709/2018, que dispõe sobre o tratamento de dados feito por pessoa física ou jurídica de direito público ou privado e engloba um amplo conjunto de operações efetuadas em meios manuais ou digitais. Além disso, dados pessoais como nome, e-mail, número de

telefônico, número de documento de identificação (cpf, registro geral e outros) não serão solicitados nesta pesquisa.

Você tem o direito de se recusar a participar ou retirar seu consentimento, em qualquer fase da pesquisa, sem nenhum prejuízo para você.

Os dados que você irá nos fornecer serão confidenciais e serão divulgados apenas em congressos ou publicações científicas, sempre de forma anônima, não havendo divulgação de nenhum dado que possa lhe identificar.

Como benefícios da pesquisa, espera-se contribuir para que os atuais docentes e os que estão em formação aprimorem seus conhecimentos e consigam criar estratégias que utilizem Metodologias Ativas (MAs) Tecnologias Educacionais (TE) e a Tecnologia Digital da Informação e Comunicação (TDICs) em suas práticas pedagógicas.

### **Consentimento Livre e Esclarecido**

Após ter sido esclarecido sobre os objetivos, importância e o modo como os dados serão coletados e estar ciente de todos os meus direitos, concordo em participar da pesquisa PRÁTICAS PEDAGÓGICAS INOVADORAS NA PÓS-GRADUAÇÃO EM TURISMO NO BRASIL: Uma análise sobre o uso de tecnologias para o ensino, e autorizo a divulgação das informações por mim fornecidas em congressos e/ou publicações científicas desde que nenhum dado possa me identificar.

## APÊNDICE C

### INSTRUMENTO DE COLETA DE DADOS DOCENTE

#### Seção I

<b>1. Em uma escala de 1 a 7, aponte qual é o seu grau de conhecimento sobre metodologias ativas de ensino.</b>								
	Desconheço Fortemente	Desconheço	Desconheço Levemente	Não conheço, Nem desconheço	Conheço Levemente	Conheço	Conheço Fortemente	Sem opinião
	1	2	3	4	5	6	7	-
Aprendizagem Baseada em Problemas								
Aprendizagem Baseada em Projetos								
Método do caso								
Aprendizagem por Pares								
Sala de aula invertida								
Design Thinking								
Gameficação								

<b>2. Em uma escala de 1 a 7, o quanto você julga importante utilizar essas metodologias em suas práticas pedagógicas na pós-graduação em turismo?</b>								
	Sem qualquer importância	Muito pouco importante	Pouco importante	Pode ser importante ou não	Importante	Muito importante	Extremamente importante	Sem opinião
	1	2	3	4	5	6	7	-
Aprendizagem Baseada em Problemas								
Aprendizagem Baseada em Projetos								
Método do caso								
Aprendizagem por Pares								
Sala de aula invertida								
Design Thinking								
Gameficação								

<b>3. Em uma escala de 1 a 7, aponte com que frequência você costuma utilizar as metodologias ativas listadas abaixo em suas práticas pedagógicas na pós-graduação em turismo.</b>								
	Sem qualquer Frequência	Muito pouco frequente	Pouco frequente	Pode ser frequente ou não	Frequentemente	Muito frequente	Extremamente frequente	Sem opinião









	1	2	3	4	5	6	7	-
Acredito que usar TEs e TDICs facilita a execução das atividades de ensino na pós-graduação em turismo.								
Considero relevante a adoção de TEs e TDICs no ensino das minhas disciplinas na pós-graduação em turismo.								
Acredito que o uso de TEs e TDICs no ensino das minhas disciplinas melhora o meu desempenho como professor da pós-graduação em turismo.								
Acredito que o uso de TEs e TDICs no ensino facilita a interação com meus alunos da pós-graduação em turismo.								
Acredito que o uso de TEs e TDICs aumenta a demanda de trabalho no ensino da pós-graduação em turismo.								
Acredito que o uso de TEs e TDICs afetam o aprendizado dos meus alunos na pós-graduação em turismo.								
Considero que minha metodologia de ensino é falha sem o uso de TEs e TDICs na pós-graduação em turismo.								
Considero estar preparado (a) para a utilização de TEs e TDICs nas atividades de ensino na pós-graduação em turismo.								
Acredito ser necessário me qualificar para a utilização de TEs e TDICs nas atividades de ensino da pós-graduação em turismo.								
Tenho interesse em participar de uma formação continuada sobre o uso de TEs e TDICs para o ensino na pós-graduação em turismo.								
Acredito ser necessário usar tecnologias (Educativas e/ou digitais) no meu trabalho como professor no ensino da pós-graduação em turismo.								
Acredito que as TEs e as TDICs, de modo geral, agilizam a execução das minhas tarefas na pós-graduação em turismo.								

### Seção III - MODELO TPACK

**Baseado (a) em sua vivência e experiência como professor (a), em uma escala de 1 a 7, aponte como você avalia seus conhecimentos de conteúdo, pedagógico e tecnológico em relação a sua prática docente no ensino da Pós-graduação em Turismo.**

Conhecimento do Conteúdo (CC):										
			Discordo Fortemente	Discordo	Discordo Levemente	Não concordo, Nem discordo	Concordo Levemente	Concordo	Concordo Fortemente	Sem opinião
			1	2	3	4	5	6	7	-
1	CC1	Eu possuo conhecimento suficiente sobre Turismo.								
2	CC2	Eu consigo pensar sobre os conteúdos de Turismo como um expert no assunto.								
3	CC3	Eu sou capaz de compreender profundamente os conteúdos de Turismo.								

Conhecimento Pedagógico (CP):										
			Discordo Fortemente	Discordo	Discordo Levemente	Não concordo, Nem discordo	Concordo Levemente	Concordo	Concordo Fortemente	Sem opinião
			1	2	3	4	5	6	7	-
4	CP1	Eu sou capaz de expandir a capacidade de pensar dos meus alunos, criando tarefas desafiadoras para eles.								
5	CP2	Eu sou capaz de orientar meus alunos a adotar estratégias de aprendizagem apropriadas.								
6	CP3	Eu sou capaz de ajudar meus alunos a monitorar sua própria aprendizagem.								
7	CP4	Eu sou capaz de ajudar meus alunos a refletir sobre suas estratégias de aprendizagem.								
8	CP5	Eu sou capaz de orientar meus alunos a discutir efetivamente durante trabalhos em grupo.								

Conhecimento Pedagógico do Conteúdo (CPC):										
			Discordo Fortemente	Discordo	Discordo Levemente	Não concordo, Nem discordo	Concordo Levemente	Concordo	Concordo Fortemente	Sem opinião
			1	2	3	4	5	6	7	-





		conteúdo de Turismo, tecnologias e abordagens de ensino.								
27	CTPC2	Eu consigo selecionar tecnologias para usar em minha sala de aula a fim de enriquecer o que eu ensino, como eu ensino e o que os alunos aprendem.								
28	CTPC3	Eu consigo usar na minha sala de aula estratégias que combinem conteúdo de Turismo, tecnologias e abordagens de ensino, que aprendi durante a pós-graduação.								
29	CTPC4	Eu sei atuar como líder ajudando pessoas da instituição em que trabalho a coordenar o uso de conteúdo de Turismo, tecnologias e abordagens de ensino.								

#### Seção IV

Perfil do docente da pós-graduação em turismo no Brasil		
<b>Faixa etária</b>	Entre 25 a 30 anos	
	Entre 31 a 40 anos	
	Entre 41 anos a 50 anos	
	Mais de 50 anos	
<b>Gênero</b>	Feminino	
	Masculino	
	Prefiro não dizer	
<b>Nível de formação</b>	Especialização	
	Mestrado	
	Doutorado	
	Pós-doutorado	
<b>Área de formação básica (graduação)</b>	Turismo	
	Administração	
	Ciências Sociais	
	Geografia	
	Outra: _____	
<b>Instituição de Ensino</b>	Instituto Fed. de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe	
	Universidade Anhembi Morumbi	
	Universidade de Caxias do Sul	
	Universidade de São Paulo	
	Universidade do Vale do Itajaí	
	Universidade Estadual do Ceará	
	Universidade Federal de Pernambuco	
	Universidade Federal do Paraná	
	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	
	Universidade Federal Fluminense	
<b>Tempo de experiência como professor</b>	Menos de 1 ano	
	De 1 a 3 anos	
	De 3 a 5 anos	
	De 5 a 8 anos	
	De 8 a 10 anos	
	Mais de 10 anos	

<b>Tempo de atuação no ensino da pós-graduação</b>	Menos de 1 ano	
	De 1 a 3 anos	
	De 3 a 5 anos	
	De 5 a 8 anos	
	De 8 a 10 anos	
	Mais de 10 anos	





se qualificar para a utilização de TEs e TDICs nas atividades de ensino.								
--	--	--	--	--	--	--	--	--

4. Em uma escala de 1 a 7, aponte com que frequência a Pós-graduação em Turismo em que você estuda oferece algum curso ou oficina de formação para aprendizagem de Metodologias Ativas (MAs), Tecnologias Educacionais (TEs) e/ou Tecnologias Digitais da Informação e Comunicação (TDICs) nas atividades de ensino?							
Sem qualquer Frequência	Muito pouco frequente	Pouco frequente	Pode ser frequente ou não	Frequentemente	Muito frequente	Extremamente frequente	Sem opinião
1	2	3	4	5	6	7	-

### Seção II

<p>1. Descreva um episódio específico no qual um professor do programa de pós-graduação em Turismo, efetivamente demonstrou ou projetou uma estratégia combinando conteúdo, tecnologias e abordagens de ensino em uma aula. Se possível, inclua em sua descrição qual conteúdo foi incluído na atividade, que (quais) tecnologia(s) foi (foram) usada(s) e quais metodologias de ensino foram implementadas.</p>
<p>2. Descreva um episódio específico no qual um de seus colegas do programa de pós-graduação em Turismo, efetivamente demonstrou ou projetou uma estratégia combinando conteúdo, tecnologias e abordagens de ensino em uma aula. Se possível, inclua em sua descrição qual conteúdo fez parte da atividade, que(quais) tecnologia(s) foi(foram) usada(s) e quais abordagens de ensino foram implementadas. Por favor, informe também no caso de você nunca ter observado uma situação como essa.</p>
<p>3. Descreva um episódio específico no qual você, em sua vivência como discente do programa de pós-graduação em Turismo, efetivamente realizou ou projetou uma estratégia combinando conteúdo, tecnologias e abordagens de ensino em uma aula. Se possível, inclua em sua descrição qual conteúdo fez parte da atividade, que(quais) tecnologia(s) foi(foram) usada(s) e quais abordagens de ensino foram implementadas.</p>

### Seção III

Perfil do discente da pós-graduação em turismo no Brasil		
Faixa etária	Entre 20 a 24 anos	
	Entre 25 a 30 anos	
	Entre 31 a 40 anos	
	Entre 41 a 50 anos	
	Mais de 50 anos	
Gênero	Feminino	
	Masculino	
	Prefiro não dizer	
Área de formação básica (graduação)	Turismo	
	Administração	
	Ciências Sociais	
	Geografia	
	Outra: _____	

<b>Está cursando</b>	Mestrado Acadêmico	
	Mestrado Profissional	
	Doutorado	
<b>Instituição de Ensino em realiza a pós-graduação</b>	Instituto Fed. de Educação, Ciência e Tecnologia de Sergipe	
	Universidade Anhembi Morumbi	
	Universidade de Caxias do Sul	
	Universidade de São Paulo	
	Universidade do Vale do Itajaí	
	Universidade Estadual do Ceará	
	Universidade Federal de Pernambuco	
	Universidade Federal do Paraná	
	Universidade Federal do Rio Grande do Norte	
	Universidade Federal Fluminense	
<b>Atua ou atuou como docente em alguma IES?</b>	Sim	
	Não	
<b>Pretende seguir carreira docente?</b>	Sim	
	Não	
	Talvez	
<b>Possui alguma experiência no ensino de turismo?</b>	Sim	
	Não	