

# Turismo e educação: uma reflexão sobre o passado e os desafios da era pós-COVID 19

João Neto Azevedo <sup>a1</sup>, João Tomaz Simões <sup>b2</sup>

<sup>a</sup> ISCTE - Instituto Universitário de Lisboa/ISTAR-ISCTE | joao\_net\_azevedo@iscte-iul.pt

<sup>b</sup> Instituto Politécnico de Tomar/TECHN&ART-IPT | jpsimoes@ipt.pt

## Resumo

Os efeitos da globalização, planetarização e democratização do turismo, levaram à expansão da atividade turística e, por consequência, a uma necessidade permanente de formação de profissionais dotados de competências adequadas à nova realidade, num mercado em plena mutação e cada vez mais exigente.

A pandemia COVID 19 ajudou, neste sentido, a dar lugar a importantes desafios no que diz respeito aos processos, metodologias e desenvolvimento dos programas curriculares das mais diversas áreas educacionais, em turismo.

Deste modo, este artigo apresenta uma análise sobre a necessidade de adaptar a realidade educacional aos desafios que enfrentamentos na atualidade, evidenciando, com base numa revisão da literatura, o trajeto apresentado por outros autores, enquanto exemplos de sucesso.

**Palavras-chave:** ensino no turismo; COVID 19; programas curriculares; planeamento curricular

## Abstract

The effects of globalization, planetarization and democratization of Tourism, led to the expansion of tourism activity and, consequently, to a permanent need for training professionals with skills appropriate to the new reality, in a market in full mutation and increasingly demanding.

The COVID 19 pandemic helped, in this sense, to give rise to important challenges with regard to the processes, methodologies and development of the curricular programs of the most diverse educational areas, in Tourism.

Thus, this article presents an analysis on the need to adapt the educational reality to the challenges that we face today, showing, based on a literature review, the path presented by other authors, as successful examples.

**Keywords:** tourism education; COVID-19; curricular programs; curricular planning

---

<sup>1</sup> Frequência de Doutoramento em Ciências e Tecnologias da Informação (ISCTE-IUL); Mestrado em turismo/Estratégias de Desenvolvimento Turístico (ULHT); Licenciatura em turismo/Gestão de Operações Turísticas (ISLA)

<sup>2</sup> Doutorando em turismo (IGOT-ULISBOA); Mestrado em Desenvolvimento de Produtos de turismo Cultural (IPT); Licenciatura em turismo/Gestão de Operações Turísticas (ISLA)

## **1. Turismo e educação: desafios no passado recente**

O turismo, enquanto fenómeno, tem registado um crescimento profundamente impulsionado pelo efeito de democratização, no que concerne à maior acessibilidade tecnológica e económica dos produtos e serviços prestados; pelo efeito de planetarização, expresso pela diluição das fronteiras e pela promoção de deslocações e transações a uma escala planetária; e pelo efeito de globalização, manifesta pelos laços de natureza económica, política, social, cultural e ambiental que o turismo tende a ver expresso, nas suas atividades, e que operam numa lógica da oferta e da procura (Cunha, 2013).

Não obstante desta realidade e apesar do dinamismo resultante da globalização, da permanente necessidade de atualização e dos seus impactos na constante transformação do fenómeno, como referem Smith & Cooper (2000), esse efeito ainda não se manifesta no campo da formação de recursos humanos, particularmente, na forma como os programas curriculares são desenhados. Com efeito, Smith & Cooper (2000) referem que, apesar da necessidade de preparação de recursos humanos ser fundamental na área, e no que ao desenvolvimento dos programas curriculares e metodologias educativas diz respeito, pouca atenção tem sido prestada por parte do meio educativo (Fidgeon, 2010; Mei, 2017). A este respeito, Smith & Cooper (2000) apontam duas razões possíveis: 1) por um lado, o ritmo imposto pela globalização tornou impossível que o setor educativo consiga, de forma síncrona, acompanhar e ajustar a oferta formativa à nova realidade; 2) por outro lado, o turismo, enquanto um campo de estudos recente, tende a concentrar esforços na caracterização e contextualização dos seus fenómenos internos (Cooper, 2002), ou seja, delimitando do ponto de vista técnico e epistemológico, os seus modelos de ação.

O turismo, enquanto atividade global e transversal, está exposto ao ritmo resultante do dinamismo social sendo, ele próprio, uma manifestação de natureza social. Deste modo, quer seja pelas mudanças no contexto da procura, afetas a alterações no padrão do estilo de vida, quer seja pelo impacto dos meios informáticos e comunicacionais, hoje presentes e dessiminados de forma transversal na sociedade, tais atualizações solicitam dos profissionais que operam na área do turismo uma constante resiliência e adaptação às condições de um ambiente altamente competitivo (Wang & Ryan, 2007). A este respeito e na perspetiva do mercado de trabalho, como referem Cooper (2002) e Mei (2017), verificando-se a existência de uma mão de obra capacitada, tal permitirá um incremento na produtividade e na vantagem competitiva das empresas. Por outro lado, na perspetiva

das entidades formadoras e das instituições de ensino, como referem Inui, Wheeler & Lankford (2006), corroborados por Goh & King (2020, p. 1), citando Kim & Jeong (2018), a preocupação e desafio centra-se na preparação de recursos humanos que conquistem acesso imediato ao mercado de trabalho.

Todavia, como identificado por Cooper (2002), Mei (2017), Smith & Cooper (2000) e Wang & Ryan (2007), a investigação sobre o desenvolvimento e adequação de programas curriculares ainda é limitada. A este respeito Wang & Ryan (2007, p. 30) referindo-se a Airey & Johnson (1999) referem que, o debate existente a este respeito, a uma escala internacional, tem-se focado na dicotomia “estudos centrados na área de negócios”, versus “estudos de natureza sócio cultural”. Numa perspetiva complementar, Inui, Wheeler & Lankford (2006, p. 26), referindo-se a um estudo de Busby & Klug (2001), apontam para a dimensão “vocacional” dos programas curriculares, caracterizados pelo limitado peso de temáticas sociológicas e filosóficas. Semelhante posição é corroborada por Churchward & Riley (2002).

Por outro lado, Cooper (2002) e Tribe (2002) afirmam que, para além da limitação de estudos, regista-se ainda um clima de tensão entre os agentes da indústria turística e a academia, pelo facto de, nem sempre, se encontrar representatividade dos primeiros na definição de prioridades de ação e na criação dos programas educativos ou, pelo facto de estes últimos não representarem, num contexto mais prático e operacional, a realidade das necessidades do mercado de trabalho e, por consequência, da indústria.

Apesar das divergências apontadas, Inui, Wheeler & Lankford (2006) sublinham que, para os estudantes, a conquista no acesso ao mercado de trabalho na sequência da sua atividade de formação é resultado da interdependência entre os agentes do turismo e a academia. Com efeito, o estudo de Busby (2001), sustenta essa mesma realidade, afirmando que, o impacto e importância da ação dos agentes envolventes no desenvolvimento dos programas curriculares permite caminhar ao encontro das necessidades de natureza “vocacional”, mas também “intelectual”, das quais resultam aprendizagens e experiências práticas na área.

Neste cenário, poder-se-á concluir que, a busca por um equilíbrio funcional, deverá passar pela procura de: 1) uma maior proximidade entre a realidade operacional do turismo, as suas necessidades de natureza técnica, funcional e o conjunto de competências que deverão ser adquiridas por aqueles que se formam na área; 2) uma mais objetiva e profícua

relação entre os agentes operacionais e a academia que, em última instância, beneficiam mutuamente de melhores resultados operacionais.

## **2. O ensino, o turismo e os desafios num cenário pós-COVID19**

Da pandemia COVID 19 e dos seus efeitos no turismo resultam, hoje, inúmeros artigos mas, são poucos aqueles que relacionam o evento e o seu impacto no processo educacional a uma escala mais profunda (Edelheim, 2020; Tiwari, Séraphin & Chowdhary, 2020). A este respeito, como nos referem Benjamin, Dillette & Alderman (2020), talvez este seja um tempo de mudança, um tempo de revisão das abordagens clássicas, para algo que os autores defendem como “pedagogia crítica para a transformação”. Segundo os autores, hoje, deverá ser missão dos educadores promover um processo de “desaprendizagem” dos modelos normais (aqui entendidos como tradicionais) do turismo e compreender o fenómeno turístico como uma força de natureza social que permite gerar impactos favoráveis e justos. Assim, é defendido que os programas curriculares devem ser revistos, incentivando estratégias que promovam debates, estudos de caso e em comunidade, por forma a desconstruir os modelos pré-estabelecidos.

Para Edelheim (2020), a formação deve ser orientada com base numa realidade existente devendo, por isso, seguir uma linha de práticas de sucesso. Em todo o caso, o autor considera que as práticas de transformação no ensino, particularmente no ensino superior, não são usuais ou a norma. Este, considera que o ensino superior, na atualidade, resulta enquanto uma forma de extensão do ensino secundário e da meritocracia social, sustentada pela perseguição de estatísticas, métricas e rankings, em oposição ao princípio de potencialização de indivíduos que contribuam, por força da sua capacidade, para a transformação. Por outro lado, refere, citando:

“Education, both generally and more specifically tied to tourism higher education, requires a stronger awareness of lived values and aspirational values to transform how education is carried out. These include, for example, an emphasis on wellbeing indicators over revenue and tourist arrival numbers. All humans act and plan for their futures according to their lived values, but such values are hardly ever overtly acknowledged in research or in daily parlance.” (Edelheim, 2020, p. 547)

Daqui resulta uma perspetiva mais holística e humana, no que concerne à própria

experiência e existência do indivíduo, representando, igualmente, o que deve ser a transformação do turismo e da própria educação no turismo, daí que, o autor, considere que a axiologia e o estudos dos valores, no caso os valores vividos e os valores aspiracionais, sejam temáticas centrais na educação em turismo.

Numa perspectiva mais direcionada ao domínio prático, Tiwari, Séraphin & Chowdhary (2020) propõem que a abordagem por parte dos educadores deverá passar pela sua adaptação, tornando possível que estes possam desenvolver os seus cursos em diversas modalidades formativas e com base em duas lógicas temporais: 1) aplicar estratégias de curto e médio prazo que permitam dar resposta no imediato às necessidades resultantes do impacto do COVID 19, a que os autores chamam de inovação incremental; 2) a médio e longo prazo, desenvolver estratégias que permitam antever as necessidades formativas enquadradas nos requisitos do mercado, gerando a partir daqui um programa curricular atualizado e que vá ao encontro das necessidades da comunidade educativa e do mercado de trabalho, a que os autores chamam de inovação radical.

No seu estudo Tiwari, Séraphin & Chowdhary (2020) refletem três domínios que deverão ser introduzidos na aprendizagem e conquistados pelos alunos no sentido de enfrentar os desafios educativos impostos pela pandemia: 1) criatividade e inovação no ambiente digital, que se refere ao conhecimento e literacia digital; 2) revisão do programa curricular, no que diz respeito à introdução de temáticas como a segurança, saúde, gestão de crises e de risco); 3) competências vocacionais (vulgo “skills”), nomeadamente as que se relacionam com comunicação e capacidade de interação, línguas estrangeiras, pensamento crítico, criatividade e capacidades ao nível do conhecimento informático.

Por outro lado, refere como mudanças radicais introduzidas pelo COVID 19: 1) a necessidade de adaptação ao mundo *online*, ao ensino *online* e a distância, advogando a implementação de soluções como *blended teaching* (aulas presenciais com recursos a ferramentas *online*) ou gamificação para fins educativos; 2) a limitação de uma lógica de interdisciplinariedade e de aplicação em sessões práticas no espaço virtual; 3) o desânimo e desinteresse que se geram nos alunos, fruto do contexto e da limitação dos recursos; 4) outras limitações de natureza logística, particularmente relacionadas com acesso a equipamentos e rede informática correspondente às necessidades.

Não menos importante é a referência à resultante do estudo no que concerne à reinvenção da educação em turismo, sendo destacados neste campo: 1) a necessidade de apoio

governamental em termos de financiamento de projetos, nomeadamente na promoção de investigação ética; 2) a necessidade de estabelecimento efetivo de relações entre *stakeholders*, particularmente a academia, indústria e governos, ainda que, como referem os inquiridos, seja complexo identificar quais as competências vitais num conjunto de áreas tão vasto e dinâmico; 3) a necessidade de ouvir e absorver do mercado e dos profissionais conhecimento válido para a definição de programas educativos, permitindo uma melhor integração entre os domínios prático e teórico.

Noutra perspetiva o artigo de Qiu, Li & Li (2020), oferece uma descrição do plano implementado pela Universidade de Nankai no sentido de lidar com os constrangimentos da pandemia. Ainda que referidas na revisão da literatura soluções como simulações 3D em mundos virtuais, realidade virtual via *Second Life* e aplicativos de Inteligência Artificial de robots educativos de assistência à aprendizagem, o foco da estratégia assentou no desenvolvimento de um plano de ensino *online* baseado em três abordagens: 1) adaptação de cursos na modalidade SPOC (small private *online* course; trata-se de um conceito criado pelo Prof. Armand Fox, da Universidade da Califórnia, Berkeley e que resulta em termos conceituais, oposto aos MOOC). O conceito de SPOC baseia-se na preparação de formação em formato de curso privado *online* assíncrono e em *blended learning*; 2) transmissão ao vivo, por difusão de vídeo, texto e voz síncrono/em tempo real; 3) uso de recursos MOOC (massive open *online* courses; conceito de formação aberto baseado na disponibilização de conteúdos educativos nos mais diversos suportes vídeo, áudio, texto ou outros e que recorre a redes sociais ou aplicações de fórum e chat para promover a interação entre os participantes), no sentido de permitir interação e discussão entre os participantes.

No sentido de permitir a coerência da aplicação do plano foi dada: 1) preparação aos docentes a respeito das ferramentas tecnológicas de base, sobre software auxiliar e consequente ajuste das metodologias de ensino; 2) aos alunos, foram prestadas instruções de acesso e de operação às diversas plataformas; 3) foi desenvolvido um gabinete de assistência técnica para ambos intervenientes. Com o objetivo de auditar a qualidade dos resultados obtidos foi criado um plano dividido em três fases: 1) auto verificação por parte dos docentes; 2) verificação por parte dos coordenadores de departamento; 3) órgão supervisor de ensino e aprendizagem (equivalente ao Conselho Pedagógico).

Desta abordagem resultaram um total de 2070 cursos, sendo que 67% adotaram SPOC, 29% transmissão ao vivo e 4% socorreram-se dos recursos existentes nos MOOC.

Em perspectiva similar a autores anteriormente citados, Ye & Law (2021) consideram que a pandemia de COVID 19 limita a diversidade de cenários de aprendizagem, particularmente pelo facto dos programas curriculares da área serem dependentes de uma necessária aplicação prática.

Em todo o caso, como é referido ter acontecido desde 2003, aquando da pandemia SARS, de menor escala no ocidente, muitas instituições desenvolveram programas com vista à necessária transição do domínio *offline* para *online*. Com efeito, Ye & Law (2021) destacam que essa modalidade apresenta vantagens: 1) em virtude do uso das tecnologias de informação e comunicação, torna-se possível a gravação de conteúdo audiovisual, mantendo um padrão de desempenho regular e que, a médio e longo prazo, se manifesta na redução de custos e de recursos humanos; 2) o ensino *online* pode converter-se num mecanismo de aprendizagem eficiente e com resultados positivos, uma vez que permite uma melhor gestão do tempo e flexibilidade da experiência educativa, claro está, em função do perfil de entrada do aluno e das suas competências. Por outro lado, a aplicação de conteúdos mais interativos e dinâmicos tende a promover o pensamento criativo e crítico.

Não obstante, os autores salientam a existência de barreiras a este processo, particularmente aquelas que resultam: 1) da necessidade de apoio institucional, consubstanciado pelo necessário aporte financeiro para implementação da transformação; 2) da consciencialização e aceitação da mudança e da atitude dos intervenientes para com a tecnologia; 3) da necessidade de garantir a acessibilidade dos recursos tecnológicos aos intervenientes; 4) da má gestão de tempo e atitude de desinteresse ou baixa motivação por parte dos alunos. Acrescem a estas barreiras outras limitações referenciadas e que se referem aos recursos tecnológicos disponíveis e a dificuldades concretas, nomeadamente no controlo de avaliação e de performance de alunos, na distribuição e no peso das tarefas de natureza avaliativa.

Deste modo, é apontada como sugestão o ajuste dos programas curriculares, adotando-se uma lógica mais racional na avaliação, considerando-se uma maior distribuição de trabalhos no tempo e um menor peso em exames finais. Por outro lado, refere-se o incremento de uma lógica de equipas de trabalho, com o objetivo de: 1) dar resposta a situações de emergência e reportar notícias referentes ao desenvolvimento da pandemia; 2) apoiar do ponto de vista técnico, os serviços educativos, no sentido de não serem comprometidas as atividades letivas em virtude de falhas de natureza tecnológica; 3)

apoiar os estudantes que se encontrem em ciclos de estágio, em instituições parceiras; 4) apoiar a comunidade escolar e educativa em termos de aconselhamento de natureza psicológica e, se necessário, em termos de suporte financeiro.

Por sua vez, Sobaih, Hasanein & Elnasr (2020) oferecem uma análise que acrescenta valor às recomendações já identificadas, uma vez que os autores apresentam as vantagens e impactos do recurso a *sites de social media* (que se referem a *sites*, aplicações ou plataformas que permitem a interação social, publicação e partilha de conteúdos digitais em diversos formatos), enquanto ferramentas de apoio na relação e comunicação no meio académico.

A alternativa apresentada pelos autores resulta da impossibilidade, do ponto de vista do investimento, de implementação de LMS (learning management systems; que se referem a plataformas de gestão da aprendizagem e de implementação de recursos educativos digitais, permitindo o planeamento, criação, disponibilização e avaliação de conteúdos, síncronos e assíncronos de *e-learning*, aos seus utilizadores).

Com efeito, os autores concluem que o recurso a *social media* tem um impacto positivo na aprendizagem, contribuindo para: 1) agilizar a relação entre docentes e alunos; 2) uma melhoria do desempenho e da experiência; 3) a criação de um ambiente mais focado no trabalho em equipa. Neste sentido, também é destacado que os diferentes intervenientes manifestam comportamentos distintos no uso das tecnologias, sendo que, os docentes tendem a concentrar o seu foco em objetivos de aprendizagem e, os alunos, somam a esse objetivo o estabelecimento de ambientes de proximidade com outros alunos, em sentido comunitário. Por outro lado, nos inquéritos e entrevistas realizadas no estudo aos docentes, são identificadas um conjunto de barreiras: 1) a manifestação do “fosso digital”, referindo-se ao processo de diferenciação entre os indivíduos que têm acesso a recursos digitais de outros que não dispõem dessa possibilidade; 2) preocupação com questões de segurança e de separação de ambientes pessoais (íntimos) e profissionais; 3) perda de controlo sobre conteúdos e de monitorização; 4) falta de apoio técnico e institucional; 5) a aceitação para a mudança e integração das tecnologias no processo educativo.

Resulta particularmente significativo o trajeto evidenciado pelos autores e que, demonstra o peso de efeito surpresa e da ausência de um plano pré-estabelecido, para situações de crise. Em primeiro lugar, a tomada de decisão de interrupção de aulas presenciais foi comunicada aos docentes, sem que tivessem sido estabelecidos meios de comunicação de

uso comum:

“(…) they received a call from their institution leadership to connect with their students online as a response to COVID-19 and the stopping of traditional face-to-face learning. Interestingly, all faculty members stated that they were flexible to choose the most convenient free tool for online communication with their students. All interviewed faculty members also agreed that the call did not include a specific type of online tool or social media. With limited support from institutions, faculty members started their self-learning about online platform usage.” (Sobaih, Hasanein & Elnasr, 2020, p. 8)

Nesta sequência, e tendo adotado meios em função de critérios pessoais, os docentes perceberam que não lhes era possível estabelecer contacto com os alunos sem recurso a *social media* (no caso em estudo, com forte prevalência para o *Facebook*, *WhatsApp* e *YouTube*). Desta forma, desenvolveram grupos formais fechados e atribuíram funções a um aluno “administrador”, tendo como missão ajudar a migrar todos os restantes alunos para o grupo criado. Seguidamente os docentes passaram a disponibilizar conteúdos em *powerpoint*, por vezes com gravação de áudio anexa, documentos em formato escrito e aulas síncronas, pelas redes de *social media*. Da experiência resultou, ainda, como opiniões negativas dos docentes que, os alunos, têm um conhecimento limitado de plataformas como o *Zoom* e o *Google Classroom* e que, o *social media*, trouxe um acréscimo de *stress*, na medida em que os alunos requeriam, com extrema regularidade, o apoio dos docentes.

Sendo clara a contribuição do *social media* e o exemplo de adaptação anteriormente apresentado, fica também expressa a dificuldade de aplicação de um plano concertado e uma ação em conjunto, por parte das instituições visadas, que envolva todos os intervenientes numa estratégia única, com recursos definidos e centralizados.

Em Portugal o cenário não foi distinto. A 27 de março de 2020, seria disponibilizado o “Roteiro 8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas”. Tal documento visa estabelecer um “(…) instrumento de apoio às Escolas, na conceção da melhor estratégia e Plano de Ensino a Distância (E@D), tendo em conta a sua realidade e o curto espaço de tempo de que dispõem.” (DGE, 2020, p. 1). No sentido de dar resposta às necessidades, o roteiro evidencia os seguintes princípios: 1) mobilizar para a mudança; 2) comunicar em rede; 3) decidir o modelo de ensino a distância; 4)

colaborar e articular (entre docentes); 5) metodologias de ensino; 6) selecionar os meios tecnológicos de ensino a distância; 7) cuidar da comunidade escolar; 8) acompanhar e monitorizar.

Neste cenário, como referem Flores & Gago (2020), o documento em questão delega nas escolas a definição da estratégia de ensino a distância, ainda que num cenário impar e, espera-se, limitado no tempo. Deste modo, coube de forma independente, a cada unidade de ensino, a determinação da agenda de sessões síncronas e assíncronas, maioritariamente conduzidas por aplicações como o *Google Meet*, *Microsoft Teams*, *Skype* e *Zoom*. Os resultados da implementação do estudo conduzido por Flores, Machado & Alves (2020), citados em Flores & Gago (2020), demonstram que os docentes não conseguiram manter um ritmo usual de interação com dois estudantes por turma, em virtude da limitação de recursos, equipamentos, tempo, do próprio envolvimento dos alunos e da falta de apoio dos encarregados de educação.

De acordo com Flores & Gago (2020) acresce à análise que, do lado dos docentes, se registou um aumento das tarefas a desenvolver e uma dependência de uso dos seus equipamentos pessoais. Para além do necessário planeamento e adaptação de recursos, revela-se difícil a criação de cenários que permitam uma favorável articulação entre os domínios teóricos e práticos.

Paralelamente à divulgação do roteiro, foi lançado, com o apoio da Universidade Aberta, o curso para Docência Digital em Rede, tendo em vista a prestação de formação em educação a distância, a docentes do ensino não superior (Moreira, Henriques & Barros, 2020). O curso em questão centrou-se no estudo das potencialidades do uso das tecnologias em educação e do necessário processo de transformação e adaptação à realidade do ensino a distância.

Com efeito, o cenário português reflete tanto mais um “ensino remoto de emergência” do que um plano de educação a distância, citando:

“(…) Mas ninguém, nem mesmo os professores que já adotavam ambientes online nas suas práticas, imaginava que seria necessária uma mudança tão rápida e emergencial, de forma quase obrigatória, devido à expansão do coronavírus. Na realidade, com a chegada abrupta do vírus, as instituições educativas e os professores foram forçados a adotar práticas de ensino a distância, práticas de ensino remoto de emergência, muito diferentes das práticas de uma educação

digital em rede de qualidade.” (Moreira, Henriques & Barros, 2020, p. 351).

De acordo com os autores, o uso que tem sido dado a tecnologias como o *Zoom*, *Skype* e *Google Hangout*, ou plataformas como o *Microsoft Teams*, *Google Classroom* e *Moodle*, é apenas com vista à resolução de um problema operacional, que não se reveste de enquadramento metodológico, persistindo numa linha de ensino expositivo, que não promove um clima de educação digital em rede.

É, por isso, imperativo um processo de transição para um verdadeiro ambiente *online*, consubstanciado por um necessário *design* instrucional, que envolve dos agentes responsáveis, um processo de planeamento, recolha e seleção de recursos educativos, para produção de atividades, com foco nos reais objetivos dos educadores, dos alunos, dos agentes públicos e privados que apoiam e sustentam o ambiente educativo e, naturalmente, com total prioridade no mercado de trabalho.

Em suma, remetendo-nos à revisão de literatura efetuada, resultam duas tendências de estudos que abordam a transformação no cenário pós-COVID 19: 1) um primeiro grupo de autores advoga uma transformação mais profunda e que vai além dos processos e metodologias de ensino, defendendo que a educação em turismo carece de um processo de desconstrução dos modelos tradicionais, necessitando, para isso, da participação de indivíduos preparados e motivados para refletir sobre a transformação; 2) um segundo grupo que procura evidenciar, com base nos levantamentos e estudos de caso referidos, a utilização de soluções como o *blended learning*, gamificação, ou os conceitos SPOC, MOOC ou mesmo recurso a *social media*, que se apresentam resilientes face às transformações a que assistimos, sendo apresentadas, igualmente e nesse contexto, estratégias e linhas de ação que se referem ao investimento em capital humano, logístico e tecnológico, em resposta ao cenário apresentado. Por fim, evidenciam-se os desafios do panorama nacional, através da transição do modelo clássico de ensino para o modelo de ensino remoto de emergência e, deste, para um verdadeiro modelo de ensino a distância.

### **3. Reflexão final**

Apesar de, no momento presente, o cenário da pandemia registar melhorias, ainda nos encontrarmos sob o seu domínio. O foco, legitimamente considerado, porque falamos de saúde pública, tem sido concentrado na recuperação dos afetados, na procura pela

libertação do peso centrado nos serviços de saúde e, mais recentemente, no lançamento de objetivos de vacinação a curto, médio e longo prazo.

Deste modo, as recentes previsões de melhoria são momentos de contida alegria, mas deverão ser mais do que isso. Reportando-nos à atividade turística, tal cenário remete-nos para a necessária planificação da próxima época alta e reabertura, em pleno, de todo um setor ferido, desorganizado, desmotivado e com significativas perdas económicas, sociais e afetivas. Refira-se que, além dos poucos apoios anunciados pelo atual governo, não parecem, pelo menos espidamente, ter resultado uma clara aposta na valorização ou qualificação profissional.

Este momento de interrupção, que poderia ter servido para alinhar estratégias, ouvir os parceiros do setor, planear o futuro do turismo e, planear e organizar a formação de alunos, técnicos, especialistas, professores e outros para o “turismo do Futuro”, pouco mais tem servido do que, aparentemente, um enorme intervalo entre o mesmo.

A ideia de “repensar” o turismo não é recente, tendo sido das primeiras a destacar-se nas longas dissertações a que assistimos *online*, nas plataformas de webinars e outras entrevistas dedicadas ao tema. No entanto, aparentemente, a palavra “retoma” rapidamente superou esta primeira, aquando de anúncios de programas de apoio.

Este “repensar” do turismo acabaria por assumir múltiplas facetas. Para uns autores significava uma mudança no paradigma das motivações turísticas, por outras palavras, o desvanecer de um turismo massificado e de sol e mar para um turismo muito mais próximo dos recursos naturais, da ruralidade, de benefícios psicológicos e físicos como a tranquilidade e da própria busca pela sustentabilidade. Para outros, seria o fim “da praga dos tuk-tuk”, ou o fim das intermináveis filas em rota direta às praias do Algarve.

Todavia, o desafio lançado por Benjamin, Dillette & Alderman (2020), que nos fala da necessária transformação crítica do turismo, assente na equidade e na justiça, e sobretudo, no compromisso, ficou para trás, sendo certo que nenhum setor promove mais a equidade, do que o setor da educação. É, assim, fundamental retomar esse pensamento e que, do lado da academia, dos agentes públicos e privados, se possa promover, efetivamente, um crescimento mais dinâmico, apoiado por um quadro ético mais vasto e com foco equitativo como nos referem os autores acima referidos.

Deste modo e atendendo à reflexão apresentada, justifica-se a necessidade de reavaliar o

atual posicionamento e as escolhas tomadas, trabalhando na concepção de programas de estudos, independentemente do seu grau acadêmico, que vão ao encontro das necessidades do mercado, que o ouçam e que possam atuar, junto deste, facilitando as competências e valências dos indivíduos que se formam nas áreas de estudo e, preparando tecnicamente esses recursos humanos, em consonância com a realidade do mundo em que vivemos. Assim, a educação em turismo deverá permitir ao estudante uma autonomia funcional e um conjunto de ferramentas que permitam um processo de autoatualização, devendo esse programa ser dotado de estratégias e meios que permitam, no que diz respeito aos próprios programas, uma mais ágil atualização de referenciais, em função da evolução do mercado turístico e do mundo globalizado.

Num tempo em que restam mais dúvidas do que certezas, parece que as medidas tomadas a longo prazo se tornam fúteis, ou mesmo egoístas, pelos tardios resultados. Contudo, são elas o motor que nos dá a esperança de um futuro inspirador, sustentável, justo e Humano.

## Referências

Airey, D., & Johnson, S. (1999). The content of tourism degree courses in the UK. *Tourism Management*, 20(2), 229-235.

Benjamin, S., Dillette, A., & Alderman, D. H. (2020). “We can’t return to normal”: committing to tourism equity in the post-pandemic age. *Tourism Geographies*, 22(3), 476-483.

Busby, G. (2001). Vocationalism in Higher Level Tourism Courses: the British perspective. *Journal of Further and Higher Education*, 25(1), 29-43.

Busby, G. & Klug, J. (2001). Movie-induced tourism: the challenge of measurement and other issues, *Journal of Vacation Marketing*, 7 (4) 316-332.

Churchward, J. & Riley, M. (2002). Tourism Occupations and Education: An Exploration Study. *International Journal of Tourism Research*, 4, 77-86.

Cooper, C. (2002). Curriculum planning for tourism education: From theory to practice. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 2(1), 19-39.

Cunha, L. (2013). Economia e Política do turismo (3ª edição). *Lisboa: Lidel*.

DGE. (2020). ROTEIRO - 8 Princípios Orientadores para a Implementação do Ensino a Distância (E@D) nas Escolas. Lisboa: Direção Geral de Educação - Ministério da

Educação. Disponível em <https://www.dge.mec.pt/noticias/roteiro-8-principios-orientadores-para-implementacao-do-ensino-distancia-ed-nas-escolas>

Edelheim, J. (2020). How should tourism education values be transformed after 2020?. *Tourism Geographies*, 22(3), 547-554.

Fidgeon, P. (2010). Tourism education and curriculum design: A time for consolidation and review? *Tourism Management*, 31(6), 699-723.

Flores, M., & Gago, M. (2020). Teacher education in times of COVID-19 pandemic in Portugal: national, institutional and pedagogical responses. *Journal of Education for Teaching*, 46(4), 507-516.

Flores, M., Machado, E. & Alves, P. (2020). Ensino e Avaliação a Distância Em Tempos De COVID-19 Nos Ensinos Básico E Secundário Em Portugal. Webinar, July 3. Disponível em [https://ciecum.files.wordpress.com/2020/07/resultados-do-estudo\\_versc3a3ofinal\\_pc393s-sessc383o.pdf](https://ciecum.files.wordpress.com/2020/07/resultados-do-estudo_versc3a3ofinal_pc393s-sessc383o.pdf)

Goh, E., & King, B. (2020). Four decades (1980-2020) of hospitality and tourism higher education in Australia: Developments and future prospects. *Journal of Hospitality & Tourism Education*, 32(4), 266-272.

Inui, Y., Wheeler, D., & Lankford, S. (2006). Rethinking tourism education: What should schools teach. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport and Tourism Education*, 5(2), 25-35.

Kim, H., & Jeong, M. (2018). Research on hospitality and tourism education: Now and future. *Tourism Management Perspectives*, 25, 119–122.

Mei, X. Y. (2017). Gaps in tourism education and workforce needs: attracting and educating the right people. *Current Issues in Tourism*, 1-5.

Moreira, J. A., Henriques, S., & Barros, D. M. V. (2020). Transitando de um ensino remoto emergencial para uma educação digital em rede, em tempos de pandemia. *Dialogia*, 351-364.

Qiu, H., Li, Q., & Li, C. (2020). How technology facilitates tourism education in COVID-19: Case study of Nankai University. *Journal of Hospitality, Leisure, Sport & Tourism Education*, 100288.

Sheldon, P. J., Fesenmaier, D. R., & Tribe, J. (2011). The Tourism Education Futures Initiative (TEFI): Activating Change in Tourism Education. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 11(1), 2-23.

Smith, G., & Cooper, C. (2000). Competitive approaches to tourism and hospitality curriculum design. *Journal of Travel Research*, 39(1), 90-95.

Sobaih, A. E. E., Hasanein, A. M., & Abu Elnasr, A. E. (2020). Responses to COVID-19 in higher education: Social media usage for sustaining formal academic communication in developing countries. *Sustainability*, 12(16), 6520.

Tiwari, P., Séraphin, H., & Chowdhary, N. R. (2020). Impacts of COVID-19 on tourism education: analysis and perspectives. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 1-26.

Tribe, J. (2002). The Philosophic Practitioner. *Annals of Tourism Research*, Vol. 29(2), 338-357.

Wang, Z. & Ryan, C. (2007). Tourism Curriculum in the University Sector: Does it Meet Future Requirements? Evidence from Australia, *Tourism Recreation Research*, 32:2, 29-40.

Ye, H., & Law, R. (2021). Impact of COVID-19 on hospitality and tourism education: a case study of Hong Kong. *Journal of Teaching in Travel & Tourism*, 1-9.