

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO

JONILSON COSTA CORREIA

**A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO CURSO DE HOTELARIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO: desvelando a constituição dos seus
saberes**

São Luís

2011

JONILSON COSTA CORREIA

**A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO CURSO DE HOTELARIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO: desvelando a constituição dos seus
saberes**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes.

São Luís

2011

Correia, Jonilson Costa

A formação dos professores do curso de Hotelaria da Universidade Federal do Maranhão: desvelando a constituição dos seus saberes /Jonilson Costa Correia_ São Luis/MA, 2011.
122 f.

Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal do Maranhão - UFMA, 2011.

Orientador (a): Profª. Drª. Lélia Cristina Silveira de Moraes.

1. Formação do professor – Curso Hotelaria -UFMA. I.Título

CDU 371.13:378

JONILSON COSTA CORREIA

**A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO CURSO DE HOTELARIA DA
UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO: desvelando a constituição dos seus
saberes**

Dissertação de Mestrado apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Maranhão como requisito para obtenção do Título de Mestre em Educação.

Orientadora: Profa. Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes.

Aprovada em: / /

BANCA EXAMINADORA

Profa. Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes (Orientadora)
Universidade Federal do Maranhão

1º Examinador

2º Examinador

AGRADECIMENTOS

Ao Divino Mestre pelos dons da Fortaleza e da Perseverança.

Aos meus pais e irmãos pelo apoio sincero e constante.

Ao meu filho Marcelo Barros pela torcida em todos os momentos da jornada profissional.

À minha amiga Venância Rêgo pelo incentivo em todos os momentos do mestrado.

À minha orientadora Prof^a Dra. Lélia Cristina Silveira de Moraes pela confiança, dedicação, paciência, e por ter acreditado na minha capacidade mesmo quando tinha dúvidas.

Aos professores do Mestrado em Educação da UFMA pelo incentivo e arte de ensinar.

Aos professores e alunos do Curso de Hotelaria da UFMA pela atenção e colaboração na construção da pesquisa.

Aos professores Iolete Pessoa e José Bastos pela colaboração e apoio.

A todos que de alguma forma estiveram comigo nesta caminhada e contribuíram para que o estudo se tornasse realidade.

RESUMO

Este estudo se propõe a analisar os saberes constitutivos da formação dos professores do Curso de Hotelaria da Universidade Federal do Maranhão a partir da imersão teórica sobre os diversos determinantes desse fenômeno, bem como da escuta dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Percorre-se pela história do ensino superior no Brasil, focando a formação de professores para esse nível de ensino, situando o curso de Hotelaria, sua evolução no Brasil e particularmente no Maranhão. Sobre o panorama do ensino superior, o ensino de hotelaria, bem como sobre a formação de professores nos embasaram Anastasiou (2002), Ansarah (2002), Cunha (1999), Guiraldelli (1994), Massetto (1996) entre outros. Para a análise dos dados sobre os saberes dos professores, contamos com as contribuições dos teóricos Paulo Freire (1996), Demerval Saviani (1987), Pimenta (1999; 2009), Alarcão (2010), Tardif (2002) e Vázquez (1986) que nos permitiram compreender que a constituição dos saberes possui origens distintas, dando-se por diversas influências de muitos aspectos. Na construção do presente estudo optamos pela abordagem qualitativa utilizando a entrevista semiestruturada como instrumento de coleta de dados, o que possibilitou garantir um clima favorável, a fim de que os sujeitos se sentissem à vontade para se expressarem. Os sujeitos envolvidos no estudo foram os docentes e discentes do Curso de Hotelaria da UFMA atendendo, aos seguintes critérios: professores das disciplinas de formação geral e das disciplinas específicas, alunos do oitavo e nono período do curso e ainda a coordenadora do curso entre os anos de 1989 e 1992. Concluímos que: o professor durante o exercício da docência busca referências em seus antigos docentes e na sua experiência como aluno; o professor jamais forma-se sozinho, pois a construção do conhecimento também ocorre no fazer diário do professor e o prazer da profissão docente foi percebido como motivação na vida dos professores; os saberes docentes são constantemente modificados e aperfeiçoados, sendo assim, o professor está em constante formação em sua vida profissional.

Palavras-chave: Curso de Hotelaria. Saberes Docentes. Formação de Professores.

ABSTRACT

It analyses the knowledge that guide the training of teachers who work in the Hospitality Course from immersion theory on the various determinants of this phenomenon, as well as listening to the subjects involved in the research. It walks through the history of higher education in Brazil, focusing on the training of teachers for this level of education, setting the course of Hospitality from its creation and evolution in Brazil and particularly at Federal University of Maranhão. About the view of higher education and hospitality education and teacher training have shaped us Anastasiou (2002), Ansarah (2002), Cunha (1989), Guiraldelli (1994), Masetto (1996) among others. To analyze data about the teachers knowledge we had the theoretical contributions of Saviani (1987), Pepper (1999), Tardif (2002) and Paulo Freire (1996) and Vazquez (1986) that allowed us to understand that the constitution of knowledge has different origins , giving a number of ways and through the influence of many aspects. In the construction of this study, we have chosen a qualitative approach using semi-structured data collection as instrument which enabled us to ensure a favorable climate, so that the subject felt free to express themselves. We conclude that the teacher during the teaching practice of seeking references in his former teachers and his experience as a student, the teacher is never formed alone, the construction of knowledge also occurs in daily to the teacher, the pleasure of the teaching profession was perceived as motivation in the lives of teachers, the teachers knowledge are constantly modified and improved, so the teacher is constantly training in their professional lives.

Keywords: Hospitality course. Teacher knowledge. Teacher education.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1	– Os saberes dos professores	37
Quadro 2	– Categorização dos ‘saberes docentes ou dos professores’	41
Quadro 3	– Currículo mínimo proposto pela ABDETH para o Bacharelado em Hotelaria, em 1997	54
Quadro 4	– Distribuição das competências adaptadas de Nelson e Dopson sobre as competências e habilidades constantes nas Diretrizes Curriculares Brasileiras para o Curso de Hotelaria	57
Quadro 5	– Ingresso no Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria - UFMA.....	64
Quadro 6	– Currículo Pleno do Curso de Hotelaria-Tecnólogo/UFMA	65
Quadro 7	–Análise do Currículo Pleno do Curso de Hotelaria-Tecnólogos/UFMA.....	65
Quadro 8	–Dados Inerentes à Integralização Curricular do Curso de Hotelaria-Bacharelado/UFMA.....	69
Quadro 9	– Perfil dos docentes investigados	71

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO	8
2	PANORAMA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL	17
2.1	Ensino superior no Brasil: revisitando a história	17
2.2	Retrospectivas do processo de implantação da Universidade do Maranhão	21
2.3	A universidade brasileira na atualidade	23
2.4	A formação de professores do ensino superior e os saberes exigidos para atuar na docência	27
2.5	Formação de professores do ensino superior de hotelaria: identidade e saberes	34
3	O ENSINO SUPERIOR EM HOTELARIA NO BRASIL	44
3.1	O Curso de Hotelaria e as orientações das diretrizes curriculares	49
3.2	O Curso de Hotelaria da Universidade Federal do Maranhão: histórico e orientações teórico-metodológicas	59
3.3	Funcionamento e Estrutura Curricular do Curso de Hotelaria da Universidade Federal do Maranhão	63
4	SABERES CONSTITUTIVOS DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES QUE ATUAM NO CURSO DE HOTELARIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO	70
4.1	O que dizem os sujeitos pesquisados	72
4.1.1	Formas de inserção na docência	72
4.1.2	A construção do saber-fazer	81
4.1.3	A influência da experiência profissional no saber docente	90
5	CONSIDERAÇÕES FINAIS	96
	REFERÊNCIAS	99
	APÊNDICES	104
	ANEXOS	111

1 INTRODUÇÃO

Esta pesquisa se propôs analisar os saberes constitutivos da formação dos professores que atuam no Curso de Hotelaria da Universidade Federal do Maranhão (UFMA).

Os cursos de Hotelaria no Brasil são considerados recentes, se comparados com outras áreas de conhecimento, como Direito, Medicina, Administração de Empresas, entre outras. Por isso, talvez, o corpo docente enfrente dificuldades didático-pedagógica. Pesquisas sobre os saberes dos docentes que atuam no curso de hotelaria são necessárias, para conhecer e analisar como os formadores de futuros profissionais se lançam no campo da docência.

Por isso, apontamos como fator principal da construção deste estudo a possibilidade de refletirmos sobre como o professor organiza suas aulas, forma e avalia seus alunos, e se conhece e domina os saberes didático-pedagógicos, tão necessários para o exercício da docência.

Partimos assim, do pressuposto de que, estudando de forma aprofundada a temática ‘Saberes Docentes e Formação de Professores’, seria possível encontrarmos algumas respostas às indagações que permeiam os saberes dos professores que atuam no Curso de Hotelaria.

Com base nesta situação levantamos as seguintes questões: como se constituem os saberes que orientam as práticas pedagógicas dos professores do Curso de Hotelaria da Universidade Federal do Maranhão? O professor que atua no curso de hotelaria organiza o seu trabalho docente a partir de quais fundamentos teórico-metodológicos? Quais as implicações da ausência dos saberes didático-pedagógicos para a atuação do professor do curso de hotelaria?

Estes questionamentos suscitam que o ensino de hotelaria também exija um outro tipo de conhecimento além daquele específico das disciplinas, visto que o objetivo do curso é formar profissionais para atuarem no mercado hoteleiro (hotéis, restaurantes, eventos, etc.), porém estes profissionais acabam atuando nos cursos tecnológicos e na educação superior devido às necessidades das instituições no momento de compor seu quadro docente para disciplinas específicas.

Apesar dos constantes estudos sobre o conhecimento docente, trazê-lo uma vez mais é sempre um desafio. Tardif (2002) diz que o conhecimento docente é um saber complexo, sincrético, heterogêneo, temporal e plural. E que os saberes se

gestam na prática, pois o docente age e, ao agir, elabora saberes. Nesse sentido, a epistemologia da prática docente é o reconhecimento do conhecimento docente como autoconhecimento. Significa dizer que, o trabalho docente se faz pela ação mediada pela reflexão da sua prática.

Tratar de saberes docentes nesse estudo é também compreender a dimensão humana do professor, isto é, perceber seus valores, suas atitudes, suas queixas, a relação com seus pares, seu referencial teórico e suas crenças.

Não menos importante foi percebermos as ferramentas que os professores lançavam mão no seu dia a dia em sala de aula: técnicas, metodologias, métodos, ou mesmo modelos didáticos.

A pesquisa sobre os saberes docentes tem se renovado significativamente desde os anos 90 do século XX, trazendo como discussão a formação desse trabalho. A compreensão sobre os saberes também tem contribuído como subsídio para a definição de referenciais teórico-metodológico justificando a inovação seja no âmbito da pesquisa educacional, seja no âmbito da escola.

Dessa forma, estudos sobre os saberes e a formação dos professores de hotelaria são muito importantes por ser um fenômeno carente de investigações científicas, bem como pela necessidade de se caracterizar historicamente o ensino superior no Brasil e de modo especial o ensino nos cursos superiores de hotelaria, além de identificar as dificuldades que os docentes da área enfrentam e quais aprendizagens e experiências foram significativas para a sua prática educacional.

Vários são os caminhos e mecanismos de pesquisa a percorrer quando se está construindo um trabalho científico. A primeira dúvida nessa construção foi: que caminho é o mais adequado? Quais os mecanismos que melhor conduziram à apropriação do objeto?

Para responder a tais questões foi necessário antes de tudo saber que o trabalho científico se caracteriza como tal quando possui um objeto de pesquisa, uma metodologia e um corpo conceitual.

Segundo Deslandes (2009), a definição do problema ou objeto de pesquisa às vezes é tarefa difícil, mas também é a razão da existência de um estudo científico. A construção do objeto do trabalho científico constitui um verdadeiro exercício contra a ideia de que as coisas estão dadas na realidade e que basta apenas estar atento ao que acontece no cotidiano.

Ao pensar sobre 'os Saberes dos Professores do Curso de Hotelaria', como objeto da pesquisa, foi necessário primeiramente operar uma série de rupturas considerando a condição de pesquisador em um contexto no qual me encontro profundamente imerso:

- a) romper com as ideias e concepções circulantes sobre a formação de professores, práticas pedagógicas no ensino superior e saberes docentes;
- b) desconstruir ideias pré-concebidas, por exemplo, de que o professor universitário precisa apenas de conhecimento específico para lecionar;
- c) evitar as explicações simplistas, como dizer que o mercado de trabalho determina a formação acadêmica.

Analisar as concepções acerca da formação e saberes dos professores do curso de hotelaria significa entrar em um universo de motivos, atitudes, crenças e valores que certamente é impossível quantificar. Esta investigação, portanto, pautou-se numa abordagem qualitativa, cuja preocupação não é com a representatividade numérica do grupo pesquisado, mas com a compreensão profunda do contexto, da trajetória desses professores a fim de desvelar a constituição dos seus saberes.

Para Lima (2001), a preocupação básica da pesquisa qualitativa é contextualizar o objeto de estudo numa realidade social dinâmica, por meio de relações, interações e implicações advindas daquela, objetivando assim uma análise profunda.

O paradigma qualitativo entendemos um enfoque investigativo cuja preocupação primordial é compreender o fenômeno, descrever o objeto de estudo, interpretar seus valores e relações, não dissociando o pensamento da realidade dos atores sociais e onde o pesquisador e pesquisado são sujeitos recorrentes, e por consequência, ativos no desenvolvimento da investigação científica (LIMA, 2001, p. 13).

Efetivamente o que importa é identificar e analisar o fenômeno, estabelecendo suas inter-relações na medida em que se apresenta e se mostra possível de ser estudado.

Toda pesquisa está situada dentro de um quadro de preocupações teóricas. A leitura da bibliografia deve ser um exercício de crítica, na qual devem ser destacadas as categorias usadas pelos diferentes autores. Este é, segundo

Goldenberg (2007, p. 79), “um exercício de compreensão fundamental para a definição da posição que o pesquisador irá adotar”.

Considerando que a hotelaria é uma atividade ainda muito nova, principalmente no Brasil, pois foi no final da década de 70 que surgiram os primeiros cursos, é imprescindível termos cuidado em não praticar a pesquisa *douta*, pois as fontes teóricas nessa área são muito escassas. Nesse sentido, as valiosas contribuições de Bachelard (1996), Trigo (2000), Masetto (1998), Romanelli (2003), Saviani (1996), certamente foram imprescindíveis para que não corrêsemos o risco de apreender o fenômeno estudado em sua pseudoconcreticidade.

A partir deste aporte teórico, dos documentos oficiais sobre o profissional em hotelaria e de outras fontes sobre formação docente, ensino superior, saberes e práticas pedagógicas, foi possível realizarmos o resgate histórico do curso de hotelaria e, dessa forma, fazer o confronto entre antigas e novas perspectivas de análises.

Um aspecto importante na definição do trabalho de pesquisa é a metodologia. Primeiramente a definição da metodologia requer dedicação e cuidado do pesquisador. Para Deslandes (2009), mais que uma descrição formal dos métodos e técnicas a serem utilizados, esta indica as conexões e a leitura operacional que o pesquisador fez do quadro teórico e de seus objetivos de estudo.

Nessa fase do trabalho podem ser consideradas certas características como: ter flexibilidade e capacidade de observação e de interação com os pesquisados, principalmente porque os instrumentos da investigação devem ser corrigidos e adaptados durante todo o processo de trabalho, visando aos objetivos da pesquisa. Aparecem a partir disso, algumas preocupações, ou um “medo” natural do que venha a ocorrer ao longo da pesquisa. As preocupações surgem a partir de alguns perigos latentes.

O primeiro perigo foi o envolvimento com o grupo de investigados, exatamente o que Circourel (1980) adverte para o fato de o pesquisador ficar envolvido com o grupo estudado e, “[...] tornar-se cego para muitas questões importantes cientificamente”.

Dessa forma, o pesquisador deve ser cuidadoso a fim de não contaminar os resultados da pesquisa em função da sua personalidade e de seus valores o que em alguns momentos pode, inclusive, interferir nas respostas do grupo. Circourel (1980) aconselha que a melhor maneira de controlar esta interferência é tendo

consciência de como sua presença afeta o grupo e até que ponto este fato pode ser minimizado ou, inclusive, analisado como dado da pesquisa.

Um segundo aspecto importante foi ficarmos atentos em não omitir fatos, ocorrências, detalhes que pudessem ser significativos quanto a sua inclusão nos depoimentos dos investigados.

E um terceiro ponto refere-se ao fato de não nos iludirmos com as primeiras experiências, validando um saber equivocados. Nesse sentido Bachelard (1996, p. 25) alerta que:

A primeira experiência ou, para ser mais exato, a observação primeira é sempre um obstáculo inicial para a cultura científica. De fato, essa observação primeira se apresenta repleta de imagens; é pitoresca, concreta, natural, fácil. Basta descrevê-la para ficar encantado. Parece que a compreendemos.

Foram estas impressões primeiras sobre o objeto, o receio de um ‘empirismo imediato’, de ficar vislumbrado com o aparente, que poderiam se constituir como um forte obstáculo epistemológico. É importante para a pesquisa que o pesquisador se mantenha em alerta constante sobre seu objeto.

Bachelard (1996) enfatiza a possibilidade de valorizarmos a experiência, em detrimento de uma postura crítica, e isto pode representar a própria “deformação” da formação do espírito científico.

Ainda sobre a questão do alerta epistemológico, é preciso

[...] aprender a pensar sistemática e metodicamente sobre as coisas vistas. Portanto, exige muito mais do que ver as coisas; implica perceber o que elas são e por que estão sendo de modo como se apresentam. Com efeito, claro, a educação do olhar cobra a percepção as múltiplas representações do mundo e da cultura socialmente construídas. Para que isso seja possível, mais do que tudo, é preciso aprender a penetrar no real para compreendê-lo em sua radicalidade, ontológica, epistêmica e metodológica (GHEDIN, 2008, p. 73).

Diante da aparente simplicidade do tema da pesquisa e da falta de muitas fontes sobre a hotelaria, o cerne da questão consiste em defendermos o objeto de pesquisa como uma contribuição para a formação do profissional dessa área.

Ainda discutindo uma proposta metodológica que possa criar condições para a apreensão e compreensão dos Saberes dos Professores do Curso de Hotelaria como um fenômeno da educação e, portanto, social, histórico e político, nascido da prática cotidiana, ressaltamos que não pudemos esgotar todos os

aspectos desse objeto de pesquisa, ou seja, sua totalidade, pois como nos afirma Kosik (1976, p. 35), “o conhecimento humano não pode jamais, por princípio, abranger todos os fatos”. No entanto, a sua compreensão só adquire importância na medida em que se considera o conjunto das relações que processam a elaboração do conhecimento, contribuindo assim para a integração entre a parte (fenômeno estudado) e o todo (a teorização).

Com esta compreensão procuramos defender uma proposta metodológica que se afastasse de uma concepção puramente instrumental que não se detivesse a procedimentos isolados ou a se configurar como um ‘manual de ações do pesquisador’ a ser criteriosamente seguido. A proposta metodológica que acreditamos defender deve “[...] organizar-se em torno de um quadro de referências, decorrentes de atitudes, crenças e valores que se configuram como concepções de mundo, de vida, de conhecimento” (GHEDIN, 2008, p. 108).

Destacamos aqui que apesar de existirem regras metodológicas para cada etapa da pesquisa científica, a marca pessoal do investigador é imprescindível. Afinal o pesquisador não é neutro, têm suas crenças, valores, concepções e sabe como apreende e analisa melhor seu trabalho.

O campo de observação desta pesquisa é o Curso de Hotelaria da UFMA, que se caracteriza como um espaço pouco explorado na academia. O curso existe há mais de vinte anos e desde sua concepção tem por objetivo dar suporte ao mercado turístico do Maranhão, no entanto, recentemente, assim como no resto do Brasil emergiram discussões sobre mudanças na estrutura do curso, o que teve como consequência principal a transformação do curso de Tecnólogo em Bacharel.

Os sujeitos da pesquisa foram os docentes e discentes do Curso de Hotelaria da UFMA atendendo aos seguintes critérios: professores do curso de hotelaria, das disciplinas de formação geral e das disciplinas específicas e alunos do oitavo e nono período do curso e ainda a coordenadora do referido curso entre os anos de 1989 e 1992. A escolha dos alunos do oitavo e nono período se deu em função de já terem percorrido todo o curso. Já em relação à escolha da antiga coordenadora do Curso de Hotelaria foi porque a professora participou da criação e do reconhecimento do curso. Na pesquisa trabalhamos com uma amostragem de 33% do total dos alunos dos dois períodos (nono e oitavo), e no grupo de professores foi também um total de 33% daqueles que atuam no curso de hotelaria.

Devido à abordagem qualitativa deste estudo, optamos pela entrevista como técnica de coleta de dados o que nos possibilita como pesquisador interagir como participante do processo. (Vide Termo de Solicitação de Entrevistas APÊNDICE A)

A entrevista segundo Minayo (2009) é acima de tudo uma conversa a dois, ou entre vários interlocutores, realizada por iniciativa do entrevistador. A entrevista segundo a autora tem o objetivo de construir informações pertinentes para objeto de pesquisa, e abordagem pelo entrevistador, de temas igualmente com vistas a estes objetivos.

Para o seu desenvolvimento foram adotados os seguintes procedimentos: análise documental sobre a temática ou coleta de dados secundários (censos, estatísticas) e a entrevista semiestruturada com os docentes e discentes, ou seja, a combinação de perguntas fechadas e abertas, em que o entrevistado teve a possibilidade de discorrer sobre o tema em questão sem se prender à indagação formulada, o que se constitui em dados primários. A entrevista para Bogdan e Biklen (2002), pode constituir uma estratégia dominante para a obtenção de dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

Na entrevista semiestruturada, não há uma ordem rígida nas questões a serem respondidas, o entrevistado pode discorrer sobre o assunto com base somente nas suas informações e, ainda, lhe ser solicitado algum esclarecimento ou maiores informações sobre determinado assunto abordado, de acordo com Ludke e André (1986).

Durante a entrevista, a grande preocupação é ouvir atentamente o entrevistado e explorá-lo, ou estimulá-lo, a falar mais sobre determinado aspecto, com a intenção de enriquecer a fala do sujeito. Para Ludke e André (1986), esta estimulação não deve forçar o rumo das respostas para determinada direção, garantindo apenas o clima favorável, a fim de que o sujeito se sinta à vontade para se expressar livremente.

Diante de tais características da entrevista semiestruturada, consideramos ser este o instrumento mais adequado ao alcance dos objetivos propostos para a realização deste estudo.

Na entrevista sempre haverá dificuldades típicas das interações no trabalho de campo. Igualmente, os procedimentos da entrevista não devem ser entendidos como normas rígidas nem um pecuniário a ser cumprido de forma seriada pelo pesquisador. Tudo são sugestões que servem de ajuda no processo de interação no diálogo com os interlocutores.

No caso da pesquisa qualitativa, ao contrário do que muitos pensam, é fundamental o envolvimento do entrevistado com o entrevistador. Em lugar de essa atitude se constituir numa falha ou num risco comprometedor da objetividade, ela é condição de aprofundamento da investigação e da própria objetividade (MINAYO, 2009).

Buscando melhor organizar e compreender os depoimentos que foram revelados pelos docentes e discentes nas entrevistas estes foram organizados em categorias de análise, a saber: formas de inserção na docência; a construção do saber-fazer pedagógico; e a influência do mercado de trabalho no saber docente. (APÊNDICE B).

Como nos diz Cunha (1989, p. 106), os limites entre as categorias acima nem sempre são explícitos, pois “o discurso do professor é um todo. Com isto quero dizer que não vejo o comportamento do professor estratificado em partes. A intenção é apenas tornar mais claras as direções teóricas deste estudo”.

Pesquisas como as de Tardif (2002), Saviani (1987), Pimenta (1999) e Freire (1996) foram fundamentais no processo de construção destas categorias de análise, auxiliando a distribuí-las em três aspectos, explicitadas a seguir: A primeira delas diz respeito às formas de inserção na docência: o docente aponta suas escolhas, relembra as influências que recebeu até chegar à sala de aula; depois vem a construção do saber-fazer, relatos por meio dos depoimentos de sua atuação docente, o fazer de sala de aula e o planejar a aula, a visão do professor frente ao aprendizado do aluno, à avaliação e à reflexão; finalmente a influência da experiência profissional no saber docente: os relatos possivelmente mostrarão que as experiências profissionais anteriores ou atuais influenciam os docentes diariamente em seus conteúdos de sala de aula; as experiências vivenciadas no campo profissional são marcantes e são fontes da experiência do professor.

O estudo aqui apresentado foi organizado com uma Introdução e mais três capítulos. A Introdução apresenta os motivos que nos levaram a pesquisar este

objeto, e também apresenta mais detalhadamente algumas questões de cunho metodológico que utilizamos para o seu desenvolvimento.

No Capítulo I abordamos o contexto em que o ensino superior está inserido no Brasil, situando-o historicamente, especialmente do surgimento dos cursos superiores no país, a universidade no Maranhão, e a formação e os saberes dos professores de ensino universitário à luz da literatura da área de formação docente, objetivo principal deste estudo.

No Capítulo II discutimos o ensino superior em hotelaria no Brasil, sua história e sua importância para a sociedade e mercado hoteleiro. É apresentado ainda um histórico do Curso de Hotelaria da Universidade Federal do Maranhão, bem como as Diretrizes Curriculares para o referido curso.

No Capítulo III apresentamos as percepções dos sujeitos pesquisados sobre o objeto com análise dos dados obtidos. Buscando melhor organizar e compreender os depoimentos revelados pelos docentes nas entrevistas, identificamos aqueles mais freqüentes em seus depoimentos e foram distribuídos em categorias de análise: formas de inserção na docência; a construção do saber-fazer; e a influência do mercado de trabalho no saber docente.

Ao finalizar o estudo, apresentamos as considerações no que se referem ao tema estudado, as reflexões críticas e sugestões no intuito de contribuir para alguns avanços na área.

2 PANORAMA DO ENSINO SUPERIOR NO BRASIL

Considerando que a presente pesquisa busca investigar os saberes docentes dos professores de um curso superior, procuramos neste capítulo apresentar um recorte histórico, desde o surgimento das universidades, com o objetivo de mostrar o contexto no qual o ensino superior está inserido no Brasil, e também como se dá a formação de professores universitários, de acordo com estudos e documentos oficiais, além disso, abordamos análises sobre os saberes docentes, objeto central deste estudo.

2.1 Ensino superior no Brasil: revisitando a história

A primeira Universidade surgiu no Brasil, em 1920 com a criação da Universidade do Rio de Janeiro, durante o Governo Epitácio Pessoa. Porém, a primeira Universidade criada e organizada segundo as normas dos Estatutos das Universidades foi a Universidade de São Paulo, em janeiro de 1934 (ROMANELLI, 2003).

De acordo com estudos de Mazzilli (1996), na década de 30 também se criou o Ministério da Educação e da Saúde Pública, com a intenção de fortalecer a presença do Estado nas políticas sociais, entre elas a Educação. A autora também informa que nesse período teve como principais destaques, a construção de uma idéia de universidade no Brasil; as reformas lideradas por Francisco Campos, que cria um sistema nacional de educação e promulga o Estatuto das Universidades Brasileiras; a constituição do movimento dos pioneiros, liderados por Fernando de Azevedo e Anísio Teixeira; e a criação da Escola Livre de Sociologia e Política, da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade do Distrito Federal (UDF). Ainda segundo Mazzilli (1996), com a Reforma Francisco Campos, pela primeira vez regulamentou-se o regime universitário brasileiro, com o Estatuto das Universidades Brasileiras, pois até o momento todas as universidades consistiam em junções de escolas isoladas. Este Estatuto trouxe a idéia de extensão, na forma de “cursos” para a população sem condições de ingressar no ensino superior. Assim, o ensino e a pesquisa eram citados como funções da universidade.

O Movimento dos Pioneiros, de acordo com Romanelli (2003), evidencia a conscientização, por parte dos educadores, em tratar a educação como um

problema social. O Manifesto proclamou a educação como sendo um direito individual a todos, afirmando ser dever do Estado assegurá-la, principalmente, por intermédio da escola pública, gratuita, obrigatória e leiga; além de opor-se à educação como privilégio de alguns.

As criações da USP e da Escola Livre de Sociologia e Política compartilham da mesma justificativa para suas origens, ou seja, a “necessidade de formar uma elite capaz de organizar a sociedade política em todo o seu complexo organismo de serviços, inclusive na esfera estatal”. (FAVERO, 1980, p. 60 apud MAZZILLI, 1996, p. 30).

Em 1935, criou-se a UDF (Universidade do Distrito Federal), coordenada por Anísio Teixeira, constituindo-se numa importante referência entre as tentativas de renovação do ensino superior, no que tange à estrutura e organização, democratização de decisões, participação de estudantes, etc. (MAZZILLI, 1996).

Em 1939, a UDF foi fechada, pois suas características progressistas contrariavam os interesses das forças conservadoras que forçaram o seu fim. Em 1941, o governo federal autorizou a criação das faculdades católicas, sendo criada a Faculdade Católica do Rio de Janeiro, transformada em universidade em 1946, marcando o início do ensino superior privado no Brasil. De 1937 a 1945, o Brasil viveu o crescimento da industrialização e do desenvolvimento econômico e o fechamento político decorrente da ditadura Vargas. Na Educação, havia a disputa, entre liberais e conservadores, por diferentes propostas para o Ensino Superior, sem iniciativas relevantes.

A implantação do Estado Novo possibilitou um intervalo nas lutas ideológicas em torno dos problemas educacionais, conforme Romanelli (2003). No que tange à Educação, o período de 1946, ano em que foi votada a Constituição restabelecendo o regime democrático, até 1961, quando foi votada a Lei 4.024, fixando as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi marcado pelo reinício das lutas ideológicas em torno do projeto de Lei das Diretrizes e Bases, como ressalta Romanelli (2003, p. 128),

A normalidade democrática, o nacionalismo e o populismo caracterizaram a vida política, neste período, enquanto prosseguia a implantação da indústria pesada e acentuava-se o crescimento da indústria leve. Radicalizaram-se posições ideológicas, com as esquerdas e as direitas surgindo, de forma atuante, no cenário nacional.

Entre os anos de 1964 a 1985, o Brasil vivenciou o Período Militar, o que provocou mudanças na educação do país. Este período, de acordo com Guiraldelli Júnior (1994), não trouxe avanços para a educação brasileira, pois se pautou em termos educacionais pela repressão, privatizou o ensino, excluiu boa parcela das classes populares do ensino elementar de boa qualidade, institucionalizou o ensino profissionalizante, tecnicismo pedagógico e desmobilizou o magistério com a abundante e confusa legislação educacional (Lei 5692/ 71 / Lei 5.540/68)

No âmbito econômico, o Período Militar repreendeu e combateu a ideologia nacionalista-desenvolvimentista do país, substituindo-a pelo “desenvolvimento com segurança”, além de procurar manter e incrementar o modelo econômico facilitador da atuação do capital estrangeiro no país, segundo Guiraldelli Júnior (1994).

Para Aranha (1989), estava clara a contradição vivida pelo Brasil, entre a ideologia política que visava a procura de identidade nacional, anseio pela independência econômica, populismo, e o modelo econômico que se internacionalizava cada dia mais, submetendo-se ao controle estrangeiro.

Os anos 60 foram marcados por inúmeras mobilizações políticas em torno da educação. Esta foi vista como algo que não acompanhou o processo industrial e a realidade do Brasil e que, portanto, em nada contribuiu para o ingresso dos jovens ao processo de desenvolvimento nacional, constituindo-se, pelo contrário, em foco permanente de tensão política interna, segundo Peterossi (1980).

Doze acordos MEC-Usaid foram firmados entre junho de 1964 e janeiro de 1968, comprometendo a política educacional do Brasil, que buscava atender às determinações dos técnicos americanos. Os acordos MEC-Usaid foram marcados pelo espírito do modelo universidade empresa. Segundo Aranha (1989, p. 254),

O treinamento de nossos técnicos tinha em vista a adaptação do ensino à concepção taylorista típica da mentalidade empresarial tecnocrática. Daí o planejamento e organização racional do trabalho pedagógico, a operacionalização dos objetivos, o parcelamento do trabalho com especialização das funções e a burocratização, tudo isso visando melhor eficiência e produtividade.

Concomitantemente aos acordos, os estudantes rebelavam-se e foram fortemente reprimidos pelo governo, proibindo qualquer tentativa de ação política, dizendo que “estudante é para estudar; trabalhador para trabalhar” (ARANHA, 1989,

p. 253). A repressão provocou a reivindicação, pelo movimento estudantil, da reforma universitária.

Com base nos estudos de Romanelli (2003), os acordos MEC-Usaid lançaram as principais bases das reformas que se seguiram e serviram de fundamento para a Comissão Meira Matos, que complementou a definição da política educacional. As funções da Comissão Meira Matos foi atuar como interventora nos focos de agitação estudantil e estudar a crise em si, para propor medidas de reforma.

Ainda de acordo com a mesma autora, nessa época surgiu também outro documento elaborado pelo Grupo de Trabalho da Reforma Universitária que apresentou o anteprojeto, depois transformado na Lei nº. 5.540/68. Como resultado dos estudos desse grupo de trabalho, surgiram as medidas com relação ao aumento da matrícula do ensino superior (Decreto-Lei nº 406, de 31 de dezembro de 1968, e 574, de 8 de maio de 1969) e à contenção do protesto estudantil (Decreto-Lei 477, de 11 de fevereiro de 1969). A partir daí, uma nova política educacional se implantou, concretizando-se na reforma geral do ensino, criada pela Lei 5.540, de 28 de novembro de 1968, que fixou normas para a organização e funcionamento do ensino superior, seguida por outros decretos que a regulamentaram, e pela Lei 5.692 de 11 de agosto de 1971, que reformulou o ensino de 1º e 2º graus (ROMANELLI, 2003).

Guiraldelli Júnior (1994) aponta como um dos maiores equívocos da Lei nº. 5.692/71 a transformação de todo o 2º grau em ensino profissionalizante, prevendo várias habilitações para um mesmo setor de atividades, descaracterizando assim, as escolas públicas. As escolas particulares, interessadas em propiciar o acesso ao 3º grau à sua clientela, continuaram a oferecer o curso colegial propedêutico à universidade. A Lei nº. 5.692/71 que pregava a ‘qualificação para o trabalho’ foi substituída pela Lei nº. 7.044/82 visando à ‘preparação para o trabalho’. “A profissionalização foi extinta do 2º Grau, que ficou sem características próprias” (GUIRALDELLI, 1994, p. 183).

No que se refere ao ensino superior, chamado de 3º Grau na época, para Aranha (1989), a Lei nº. 5.540/68 introduziu mudanças na LDB. Assim, a Lei nº. 5.540/68

Extingue a cátedra, faz a unificação do vestibular e aglutina as faculdades em universidades para melhor concentração de recursos materiais e humanos, tendo em vista maior eficácia e produtividade. Institui também o curso básico para suprir as deficiências do 2º grau e, no ciclo profissional, estabelece um programa de pós-graduação. (ARANHA, 1989, p. 255).

A reforma universitária desenvolvida, de acordo com Aranha (1989), pautou-se em três pilares:

- a) educação e desenvolvimento, visando à formação de profissionais que atendessem às necessidades urgentes do país quanto à mão-de-obra especializada para um mercado em expansão;
- b) educação e segurança, visando à formação do cidadão consciente (introdução de disciplinas sobre civismo e problemas brasileiros); e
- c) educação e comunidade, visando estabelecer a relação entre escola e comunidade.

Como críticas à reforma universitária, Aranha (1989) aponta que a pretensa profissionalização resultou na formação de mão de obra barata de meros executantes – e não pesquisadores -, mantendo a dependência do Brasil em relação aos países desenvolvidos; a introdução das disciplinas sobre civismo significou imposição da ideologia da ditadura, reforçada pela extinção da filosofia e diminuição da carga-horária de História e Geografia; a relação escola-comunidade reduziu-se à interferência da empresa na escola, com o objetivo de captar mão de obra.

O período anterior de 1946 ao princípio de 1964, talvez tenha sido o mais fértil da história da educação brasileira. Neste período atuaram educadores que deixaram seus nomes na história da educação por suas realizações, como Anísio Teixeira, Fernando de Azevedo, Lourenço Filho, Paulo Freire, entre outros.

O regime militar espelhou na educação o caráter de suas propostas ideológicas de governo. Nessa época, deu-se a expansão das universidades no Brasil, foi criado o vestibular classificatório para acabar com “excedentes”, aqueles que tiravam notas suficientes para serem aprovados, mas não conseguiram vaga para estudar.

2.2 Retrospectivas do processo de implantação da Universidade do Maranhão

A princípio a universidade no Maranhão se Originou da antiga Faculdade de Filosofia de São Luís do Maranhão, fundada em 1953, por iniciativa da Academia Maranhense de Letras, da Fundação Paulo Ramos e da Arquidiocese de São Luís.

Embora inicialmente sua mantenedora fosse aquela Fundação, que por força da Lei Estadual nº 1.976 de 31 de dezembro de 1959 dela se desligou e, posteriormente, passou a integrar a Sociedade Maranhense de Cultura Superior – SOMACS, criada em 29 de janeiro de 1956 com a finalidade de promover o desenvolvimento da cultura do estado, inclusive criar uma universidade católica (ARAÚJO, 2010).

A Universidade então criada, fundada pela SOMCAS em 18 de janeiro de 1958 e reconhecida como Universidade livre pela União em 22 de maio de 1961, através do Decreto nº 50.832, denominou-se Universidade do Maranhão, sem especificação de católica no seu nome, congregando a Faculdade de Filosofia, a Escola de Enfermagem “São Francisco de Assis” (1948), a Escola de Serviço Social (1953) e a Faculdade de Ciências Médicas (1958). Posteriormente, o então Arcebispo de São Luis e Chanceler da Universidade, acolhendo a sugestão do Ministério da Educação e Cultura, propôs ao Governo Federal a criação de uma Fundação oficial que passasse a manter a Universidade do Maranhão, agregando ainda a Faculdade de Direito (a mais antiga faculdade do Estado, criada em 1908), a Escola de Farmácia e Odontologia (1945) – Instituições isoladas federais e a Faculdade de Ciências Econômicas (1965) – instituição isolada particular.

Desta feita, em 21 de outubro de 1966 foi instituída, pelo Governo Federal, a Fundação Universidade do Maranhão – FUM, através da Lei nº 5.152, de 21 de outubro de 1966 (alterada pelo Decreto Lei nº 5.928, de 29 de outubro de 1973), com finalidade de implantar progressivamente a universidade do Maranhão. O Decreto nº 59.941, de 06 de janeiro de 1967, aprovou o Estatuto da Fundação, cuja criação se formalizou com a escritura pública de 27 de janeiro de 1967, registrada no cartório de nota do 1º Ofício de São Luís. Por fim, em lista tríplice votada pelo Conselho Universitário, foram eleitos, pelo Conselho Diretor, os primeiros dirigentes da nova Universidade, cuja posse aconteceu no dia 1º de maio de 1967, sendo: Prof. Pedro Neiva de Santana, Reitor; Prof. Mario Martins Meireles, Vice-Reitor Administrativo e o Cônego José de Ribamar Carvalho, Vice-Reitor

Pedagógico, isso de conformidade com o projeto do Estatuto da Universidade, já aprovado pelo Conselho Diretor e posto em execução, como norma provisória, até sua homologação e aprovação pelas autoridades competentes, o que só ocorreu em 13 de agosto de 1970 pelo Decreto Lei nº 67.047 e Decreto Lei nº 67.048. (ARAÚJO,2010).

Consolidada a Universidade do Maranhão, em 14 de novembro de 1972, na gestão do Cônego José de Ribamar Carvalho (segundo Reitor da UFMA), foi inaugurada a primeira unidade do Campus do Bacanga, o prédio “Presidente Humberto de Alencar Castelo Branco”, a partir daí, a mudança da Universidade para o Campus tornou-se irreversível e atualmente, quase todos os cursos e setores administrativos da UFMA funcionam no Campus do Bacanga.

A Universidade do Maranhão foi, portanto, instituída no auge do regime militar, dentro do espírito dos “slogans” propostos pelo governo, como “Brasil grande”, “ame-o ou deixe-o”, “milagre econômico” etc. Planejava-se desse modo, fazer com que a educação contribuísse de forma decisiva, para o aumento da produção brasileira.

2.3 A universidade brasileira na atualidade

Com o objetivo de situar o contexto universitário no qual o objeto de estudo está inserido, apresentamos visões de alguns autores sobre a universidade brasileira nos dias atuais.

De acordo com Chauí (2001, p. 120), “a universidade é uma instituição social e, como tal, exprime divisões e contradições da sociedade como um todo”. A universidade, segundo a autora

Por ser instituição social, aspira à universalidade e insere-se na divisão social e política da sociedade, buscando definir uma universalidade que lhe permita responder às contradições impostas pela divisão social. Uma das grandes contradições deste sistema é o fato de os [...] alunos de primeiro e segundo grau das escolas públicas, quando conseguem ir até o final desse ciclo [...] não devem dispor de condições para enfrentar os vestibulares das universidades públicas, pois não estão destinados a elas. A maioria deles é forçada ou a desistir da formação universitária ou fazê-la em universidades particulares que, para lucrar com sua vinda, oferecem um ensino de baixíssima qualidade. Em contrapartida, os filhos da alta classe média e da burguesia, formados nas boas escolas particulares, tornam-se a principal clientela da universidade pública gratuita. (CHAUÍ, 2001, p. 36).

O capítulo sobre a Educação Superior, que compõe a LDB nº. 9.394/96 ampara as várias ações de reforma com fundamento em princípios defendidos tanto por organismos supranacionais, como o Banco Mundial, quanto por analistas e incentivadores nacionais da modernização do sistema de educação superior no país. Os princípios do Capítulo IV da LDB são os de que o sistema federal de ensino superior estaria em crise por não preparar, adequadamente, universitários para o mercado de trabalho e por não conseguir absorver a demanda crescente de interessados em cursar o nível superior de ensino. Em contrapartida, este fato é resultado do elitismo que percorre toda a história da universidade brasileira e do modelo universitário das universidades de pesquisa, excessivamente unificado, caro e insustentável no médio prazo pelo poder público, em tempos de crise do Estado (SGUISSARDI; SILVA JÚNIOR, 2001). Complementando esta análise, Peterossi (1980, p. 34), ressalta que:

A universidade moderna não se organiza para “pequenos números”. O ensino superior não é mais nem um privilégio nem um “dom” intelectual. É uma necessidade social. A sociedade moderna precisa de uma grande massa de indivíduos com instrução de nível superior.

Para que isso ocorra no Brasil, a educação superior poderia ser mais ampla, diversificada, equitativa e de qualidade, para atender às necessidades econômicas, sociais e culturais da sociedade do conhecimento do país e sua inserção internacional, e para a demanda de sua população por maior cultura, formação intelectual e competência profissional e técnica, assim como pelas oportunidades de trabalho e prestígio social que ela permite.

Na nova sociedade do conhecimento, as atividades de formação e qualificação de alto nível não são mais monopólio das universidades e faculdades controladas por sua vez pelo Estado e as corporações profissionais (SCHWARTZMAN, 2007). Existe hoje uma grande indústria do conhecimento que mobiliza e gera grandes recursos, através de instituições privadas de educação formal, cursos de extensão, cursos de especialização, ensino a distância, editoras, sistemas eletrônicos de informação, universidades corporativas, e outras. É uma atividade que ultrapassa as fronteiras nacionais, pelo uso de meios eletrônicos, franquias, aquisições e um fluxo crescente de estudantes, professores e pesquisadores entre os diferentes países.

Neste contexto, segundo Schwartzman (2007, p. 4),

[...] as universidades tradicionais, com uma missão de formação de alto nível e de longo prazo, e relativamente livres das pressões econômicas e financeiras de curto prazo, têm o papel de grande importância, desenvolvendo atividades formativas, culturais e de pesquisa, servindo de padrão de qualidade e modelo para muitas instituições.

Este papel segundo o autor, não se cumpre por decreto, e precisa ser permanentemente conquistado e legitimado pelo trabalho de qualidade e pela capacidade de atrair talentos e recursos, em competição com outras instituições e iniciativas no país e no exterior.

Sabemos que o financiamento das universidades públicas, que era feito pela incorporação às burocracias estatais, está se transformando profundamente. As universidades são cada vez mais autônomas para definir suas próprias atividades e manejar seus recursos financeiros e humanos. No Brasil, por exemplo, para muitas instituições o financiamento vem acontecendo em função da qualidade e quantidade de alunos que formam e das pesquisas e trabalhos de extensão que realizam.

Na atualidade, os recursos públicos, sempre importantes, nunca são suficientes, e as universidades necessitam de estratégias próprias para gerar recursos complementares, seja pela cobrança de taxas, seja pela realização de pesquisas e trabalhos remunerados de assistência técnica e atividades de extensão, seja, também, pelo estabelecimento de convênios de cooperação com órgãos de governo, empresas privadas e outras instituições (SCHWARTZMAN, 2007).

Verificamos que a transição do modelo tradicional e burocrático de financiamento para um modelo muito mais ágil e competitivo tem levado a profundas mudanças na organização das instituições públicas de ensino superior no Brasil, aumentando sua capacidade gerencial, desenvolvendo estratégias de longo prazo, estimulando políticas de busca de talentos, e alterando também regras legais para o uso de recursos e a remuneração e formas de contrato de trabalho de seus professores.

“O papel do Estado também se transforma. Com a autonomia crescente das universidades seu papel regulador diminui drasticamente, enquanto que aumenta e se torna mais complexo seu papel de financiador e avaliador” (SCHWARTZMAN, 2007, p. 4).

Nesse sentido, a garantia de qualidade no ensino superior passa a ser de interesse não só do governo, mas também de toda a sociedade, que decide aonde

os jovens estudam, onde contratar os melhores profissionais, e onde vai buscar pesquisa de melhor qualidade (SCHWARTZMAN, 2007).

Assim, as instituições se diferenciam umas das outras, pela qualidade. Alguns países, como o Brasil, tentam desenvolver sistemas de controle de qualidade no interior do próprio Ministério da Educação e suas agências, que nem sempre têm a estrutura técnica e administrativa para este trabalho. É a partir desse controle de qualidade que o Estado pode decidir como melhor financiar a educação.

No Brasil, o ensino superior tem se diferenciado, com instituições fortemente voltadas para a pesquisa e outras para o ensino das profissões voltadas para o mercado de trabalho. Os requisitos de acesso aos cursos também variam muito, sendo alguns extremamente competitivos, com dezenas de candidatos por vagas, e outros de fácil acesso (SCHWARTZMAN, 2007). O ensino superior, como um todo, diz Schwartzman (2007), tem que ser capaz de incorporar e atender às diferenças, estimulando que todas as instituições tenham bom desempenho em suas áreas de competência e formação.

Existem problemas de equidade social no acesso ao ensino superior brasileiro, que é fortemente enviesado em favor das famílias de maior renda, que proporcionam a seus filhos educação básica de melhor qualidade e podem pagar os custos do ensino privado e do estudo em tempo integral. Este viés, segundo vários autores, está presente na escolha das carreiras, ou seja, os filhos das famílias de maior renda tem mais facilidade de acesso aos cursos mais prestigiados e de maior rentabilidade, sobretudo em instituições públicas e gratuitas. A principal causa desta desigualdade está na qualidade do ensino básico e médio, que afeta fortemente os estudantes mais pobres, os quais não têm acesso ao ensino particular que nem sempre é de qualidade. O princípio constitucional da gratuidade do ensino público, de fundamental importância na educação básica, acentua a iniquidade do ensino superior no Brasil, ao subsidiar os estudos de jovens provenientes, em sua maior parte, de famílias com recursos, e com perspectivas de importantes ganhos privados ao longo da vida.

Diferentemente do ensino básico, a educação superior não é um direito universal, mas uma oportunidade que poderia estar aberta a todos que tenham interesse, motivação e talento para adquiri-la. Interesse, motivação e talento não são dons naturais e inatos, mas dependem, em grande parte, da qualidade da educação básica a que as pessoas tiveram acesso e do ambiente cultural e familiar em que

foram criadas. Por isto, a política prioritária para garantir a equidade de oportunidades no ensino superior é proporcionar a abrangência e qualidade da educação básica. A segunda prioridade é assegurar às pessoas que têm esse interesse, motivação e talento os recursos necessários para que possam continuar estudando – para dedicar tempo ao estudo, comprar livros e materiais de ensino. Os incentivos e apoios financeiros devem existir como bolsas, isenções e créditos subsidiados, para atividades de especial interesse para a sociedade, e de baixa demanda de mercado (SCHWARTZMAN, 2007).

As profundas diferenças sociais que existem no Brasil justificam a adoção de políticas de inclusão social que talvez estimulem o interesse e o acesso ao ensino superior de pessoas, grupos, setores sociais e habitantes de regiões onde o ensino superior ainda é menos acessível. As políticas talvez consigam fazer com que as pessoas se motivem e se qualifiquem para o ensino superior, junto às diferentes comunidades e regiões, e dar apoio financeiro necessário para os seus estudos. Nesse sentido, as instituições de ensino superior parecem ser estimuladas a desenvolver ações afirmativas, abrindo espaço para pessoas oriundas de ambientes e comunidades carentes, fazendo uso de critérios mais amplos, sem que discrimine e classifique pessoas em função de cor, religião, nacionalidade. Para serem efetivas, as políticas não necessitariam talvez estimular e limitar o acesso de pessoas a cursos superiores de qualquer tipo, mas garantir, também, que as pessoas admitidas tenham condições efetivas de se desenvolver e completar sua educação.

2.4 A formação de professores do ensino superior e os saberes exigidos para a atuação na docência

Ao longo do capítulo pretendemos destacar a necessidade de compreender a formação do docente de ensino superior desde o surgimento das universidades no Brasil e a partir da compreensão de seus saberes, observando que estes sujeitos são detentores de uma história de vida pessoal e profissional, e, portanto são produtores de saberes no exercício de sua prática docente.

Compreender o trabalho docente parte do pressuposto de que o professor é o principal mediador do conhecimento na sala de aula, quem concretiza e significa a prática pedagógica no ensino. Considerando critérios de interesse e não de

importância, muito embora não possa esquecer-se dos alunos, condição para serem professores, pois toda educação formal, independentemente do grau a que se destine, desenvolve-se em torno de dois papéis centrais complementares: o do professor e o do aluno, sendo um razão e decorrência do outro.

Quem faz com que se seja professor, de fato, são os alunos; sem aluno não se faz escola, mas sem professor também não se faz. Muitos professores dão suas aulas desconsiderando a interação com os alunos, sem que haja uma troca ou a 'química' do ensinar-aprender, sem entender que são eles os elementos principais na estrutura acadêmica de poder e, como tal, representam a força. Segundo Cunha (1989, p. 24),

[...] numa visão simplista diria que a função do professor é ensinar e poderia reduzir este ato a uma perspectiva mecânica, descontextualizada [...]. Entretanto, sabe-se que o professor não ensina no vazio, em situações hipoteticamente semelhantes. O ensino é sempre situado, com alunos reais em situações definidas. E nesta condição interferem os fatores internos da escola, assim como as questões sociais mais amplas que identificam uma cultura e um momento histórico-político. Com isso quero dizer da não neutralidade pedagógica e caracterizar o ensino como um ato socialmente localizado.

Estudar o cotidiano do professor é uma forma de compreender os fenômenos sociais que o cercam e, por meio desta compreensão, entender o próprio professor neste contexto. O professor é um sujeito histórico, vive num contexto social e político que deve ser levado em consideração para que suas ações sejam compreendidas.

Cunha (1989), em um de seus estudos, faz uma análise sobre o professor universitário que é considerado 'bom' por seus alunos. Entre as conclusões deste estudo vale refletirmos sobre alguns pontos que contribuíram para o desenvolvimento desta pesquisa: mesmo os bons professores ainda trabalham, predominantemente, na perspectiva da reprodução do conhecimento e que esta é uma posição aceita pelos alunos; os bons professores reconhecem influências significativas da família em relação a valores; a maioria dos professores afirmaram estar na docência por razões circunstanciais e não como opção profissional primeira; entretanto, gostam muito do que fazem; estes professores reconhecem ter recebido influência da relação com ex-professores e, em muitos casos, esta influência se manifesta na tentativa de repetir atitudes consideradas positivas; por outro lado, as atitudes negativas também exerceram influência no sentido de não repeti-las. De

acordo com a autora, este dado é fundamental para quem se envolve com educação de professores, pois identifica o ciclo de reproduções que se realiza nas relações acadêmicas; reconhecem receber influências no seu modo de ser, apontando profissionais de alta competência na área em que atuam; os bons professores reconhecem ter recebido influência e aprendizado dos colegas de trabalho, dos alunos, e refletem sobre a sua própria docência, reformulando sua forma de agir e de ser, referindo-se ao saber que constroem na própria experiência, como docentes.

Um fato que preocupa muitos pesquisadores sobre a temática de formação e desenvolvimento de professores de ensino superior é a expansão quantitativa da educação superior no Brasil, e o conseqüente aumento no número de docentes, em sua maioria improvisados e não preparados para desenvolver a função de professores.

Como comprovam Fernandes (1998 apud MASETTO, 1998) e Cunha (1989), o ingresso da maioria dos professores com quem estes pesquisadores trabalham tem se dado de forma circunstancial, meio ao acaso, e não de forma planejada e almejada, num primeiro momento, por eles.

Em seus estudos Mizukami e Nono (2002), apóiam-se em Shulman (1989), quando este interpreta que há três tipos de conhecimentos a serem desenvolvidos na formação profissional de professores, e requeridos na sua prática docente. São eles: conhecimento proposicional, constituído por princípios, máximas e normas, frequentemente utilizado nos cursos de formação; conhecimento de casos particulares; e conhecimentos das maneiras de aplicar regras adequadas a casos corretamente identificados, desenvolvidos pelo professor quando se encontra diante de situações dilemáticas.

As autoras ressaltam, ainda, que

o conhecimento pedagógico do conteúdo é apontado como um novo tipo de conhecimento da área, desenvolvido pelo professor ao tentar ensinar um tópico em particular a seus alunos, pois representa uma combinação entre conhecimento da matéria e o conhecimento do modo de ensinar. (MIZUKAMI; NONO, 2002, p. 73).

Tal conhecimento é chamado pelas autoras de “um novo tipo de conhecimento”, porque é revisto e melhorado pelo docente – que busca outros tipos de conhecimentos – para que possa ser realmente compreendido pelos alunos.

Pressupõe uma elaboração pessoal do professor ao confrontar-se com o processo de transformar em ensino o conteúdo aprendido durante seu processo formativo.

Segundo dados do INSTITUTO NACIONAL DE PESQUISAS EDUCACIONAIS - INEP (BRASIL, 2010a), no Censo da Educação Superior realizado em 2008, foram observadas 32.493 funções docentes no ensino superior, portanto um acréscimo de 4.452 em comparação com 2007, ou seja, um acréscimo de 1,4%.

Quanto ao tipo de qualificação observado, verificamos uma redução de 1% nas funções docentes com titulação até especialização, enquanto nas de mestres foi registrado um aumento de 1,4%. O maior crescimento foi registrado entre doutores, com 5,5% a mais do que em 2007. Decorrente desse aumento, o percentual de doutores em relação ao total de funções docentes no ensino superior brasileiro subiu de 23% no ano de 2007 para 24% no ano seguinte.

Ainda em relação à titulação, os dados do censo mostram que a maior proporção de funções docentes com nível de doutorado (38,8%) está presente nas universidades, enquanto nas faculdades predominam as funções com titulação até especialização, cerca de 50%.

Dentre as várias constatações do Censo da Educação Superior de 2008, as que são mais significativas para a compreensão do contexto atual do ensino superior no país são:

- a) a educação brasileira segue majoritariamente noturna e se expande, principalmente, no setor privado, tornando este setor a principal oportunidade de acesso ao aluno trabalhador e também aquele proveniente da escola pública.
- b) do total de 5.808.017 matrículas, apenas 1.552.963 estão no setor público, enquanto 4.255.064 no setor privado, o que parece mostrar a contradição, já mencionada por tantos pesquisadores, no processo de democratização do acesso à educação superior brasileira instalado nos últimos anos;
- c) o setor público continua a ter maior representatividade percentual com relação à titulação do quadro docente, sendo o espaço acadêmico adequado para estudos avançados, Especializações, Mestrados e Doutorados, não obstante o crescimento significativo do número de Mestres e Doutores no setor privado.

O incentivo à produção do conhecimento e à pesquisa tem possibilitado grande avanço na formação de pesquisadores. De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394/96, a docência de ensino superior deve ser preparada (e não formada) nos programas de Pós-Graduação *stricto sensu*, a confirmação dessa premissa fica evidente na própria lei que reza no artigo 66, que “a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente, em programas de Mestrado e Doutorado.” (BRASIL, 1996).

O professor, ao buscar uma Pós-Graduação *stricto sensu*, constrói uma competência técnico-científica em algum aspecto do seu campo de conhecimento, porém a sua visão mais ampla, abrangente e integrada de sociedade fica ainda defasada no que se refere ao aspecto pedagógico de sua formação. Na maioria dos currículos, não há espaço para discussões sobre a universidade, suas funções e relações, como se a ciência pudesse ser feita distante das relações de poder que regulam o estrutural e institucional (CUNHA, 2000).

Os professores que buscam a Pós-Graduação se interessam em aprofundar-se no seu campo específico de conhecimento, sem o seu correspondente em termos de docência, pois acreditam possuir o domínio de habilidades didáticas, em maior ou menor número, diferentes em qualidade, mas sempre presentes.

No artigo 65 da LDB, confirmamos a formação pedagógica para o ensino superior. Assim, dispõem que “a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo trezentas horas.” (BRASIL, 1996).

Vasconcelos (2000) defende que um profissional completo, coeso, com uma visão mais ampla e com formação adequada para o correto exercício da função docente, será aquele que possuir todos os diferentes aspectos da competência profissional do educador: formação técnico-científica, no sentido de domínio técnico do conteúdo a ser ministrado; formação prática, o conhecimento da prática profissional para a qual os alunos estão sendo formados e ao qual sua disciplina está ligada; formação política, no sentido de encarar a educação como um ato político, intencional, para o qual se exige ética e competência; formação pedagógica, voltada e construída no seu fazer pedagógico cotidiano, em sala de aula, de modo não ocasional e sim metodologicamente desenhado. Dessa forma, teríamos um

profissional da educação e não alguém que, exercendo uma função, não se compromete com ela.

Baseada nos aspectos acima, Vasconcelos (2000) ainda complementa, destacando superficialmente quatro perfis de docentes encontrados nas universidades: o professor, no sentido estrito de “transmissor de conhecimentos”.

Conhece bastante o assunto da sua especialidade e transmite, com muita competência, aquilo que sabe. Entretanto, não tem compromisso com o relacionar o seu conteúdo específico com a vida real que corre fora dos muros escolares, desvinculando o seu mundo teórico da realidade na qual estão inseridos seus alunos. (VASCONCELOS, 2000, p. 11).

O conscientizador de seus alunos, muito preocupado com questões estruturais, sociais, econômicas e culturais da sociedade, esquecendo sua função de formar o aluno, perdendo-se na crítica descontextualizada. A figura do pesquisador, experiente e consagrado com suas pesquisas, dedica o máximo de seu tempo à pesquisa, com uma produção científica relevante e altamente contributiva para o avanço das ciências de um modo geral, prioriza a pesquisa e ministra o menor número de aulas possível. Por fim, o professor tenta conciliar docência e pesquisa, de acordo com o princípio da educação superior, da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

Para Anastasiou e Pimenta (2002), os elementos constitutivos da profissão docente são: formação acadêmica, conceitos, conteúdos específicos, ideal, objetivos, regulamentação e código de ética, sendo estes aspectos considerados nos processos de profissionalização continuada.

O que muito preocupa é a opinião quase consensual dos professores de educação superior de que, basta domínio do conhecimento específico, a prática profissional vivenciada na sua área de conhecimento e certo ‘dom’ para dar aulas. Daí a fundamental importância de levar o docente de ensino superior, a refletir sobre sua prática.

Infelizmente, a realidade dos professores de Instituições de Ensino Superior é passiva no sentido de sua participação nos processos de construção das propostas curriculares – eles recebem ementas prontas, planejam individualmente, os resultados a que chegam não são objeto de estudo e análise no curso onde trabalham, exceto se houver reclamações ou alto índice de dependências, não

recebem qualquer orientação quanto aos processos de planejamento, metodológicos, ou avaliatórios, nos quais poderiam refletir sobre sua ação.

O aperfeiçoamento da docência universitária exige uma integração de saberes complementares. Diante de novos desafios para a docência, o domínio restrito de uma área científica do conhecimento não é suficiente.

O professor deve desenvolver também um saber pedagógico e um saber político. Este possibilita ao docente, pela ação educativa, a construção de consciência, numa sociedade globalizada, complexa e contraditória. Conscientes, docentes e discentes fazem-se sujeitos da educação. O saber-fazer pedagógico, por sua vez, possibilita ao educando a apreensão e a contextualização do conhecimento científico elaborado. (PIMENTA, 1997, apud PIMENTA, ANASTASIOU, CAVALLET, 2002, p. 212).

No Brasil, ainda predomina a ideia de que o treinamento de profissionais para as necessidades do setor produtivo é mais importante do que para as demais áreas, por exemplo, a formação de professores. Esta visão, por sua vez, faz com que a presença de professores nas decisões curriculares seja mínima, quando não nula, limitando-se ao espaço disciplinar,

[...] o que dificulta o desenvolvimento de habilidades pedagógicas para que possam questionar as contradições de formação dos estudantes e propor novas possibilidades. Os professores, preocupados com a execução de suas disciplinas, permanecem distanciados do objetivo principal do curso no qual lecionam: a formação harmoniosa e integral de um profissional de nível superior. A formação proveniente de um currículo concebido numa esfera e executado em outra, por meio de docentes especializados em diferentes áreas do conhecimento, além de proporcionar um caráter sincrético ao projeto pedagógico, facilita sobremaneira a produção e a reprodução do conhecimento acrítico. (CAVELLET, 1999 apud, PIMENTA; ANASTASIOU; CAVALLET, 2002, p. 216).

Nesta mesma direção, Cunha (1998) realizou um estudo, já citado neste capítulo, sobre o bom professor, acrescido do trabalho de educação continuada dos professores universitários no Projeto de Produção do Conhecimento da Pró-Reitoria de Graduação UFPel, no período de 1989 a 1992. O objetivo da pesquisa foi investigar as motivações que levaram os professores universitários a fazerem a ruptura com o paradigma dominante no cotidiano da prática pedagógica, e que caminhos eles percorreram para tal. Foi possível também estudar novas alternativas de ensino e o impacto que eles provocaram nos alunos.

Para expor as conclusões do seu trabalho, Cunha (1998) utilizou-se das seguintes categorias: com relação às motivações, a autora afirma que o professor

vive o desequilíbrio próprio da transição de paradigmas quando se confronta com sua própria história e suas narrativas, quando vive uma insatisfação, experiência diferenciada ou quando tem liberdade e condição de auto-gestão; as condições facilitadoras das experiências podem ser vistas como estrutura de apoio ligada ao projeto pedagógico institucional, o trabalho coletivo, a troca, experiência planejada de forma interdisciplinar, a visão de que a mudança é um processo que promove a aceitação dos diferentes; as habilidades e compromissos presentes nos professores estudados apóiam-se numa proposta de ensino com produção do conhecimento; as repercussões encontradas foram a recuperação do prazer de ensinar, a possibilidade da interdisciplinaridade visando a transgressão dos limites das disciplinas; novas aprendizagens, como saber aproveitar o senso comum, superar a passividade intelectual, aprender a organizar o tempo de estudo, desenvolver a disciplina intelectual para produzir, vencer a insegurança da própria autonomia, aprender a ler e a expressar por escrito as suas ideias e adaptar-se a novas formas de avaliação.

Os docentes do ensino superior em hotelaria nada têm de diferente daquilo que foi apresentado, em termos acadêmicos, do docente dos demais cursos, senão o cenário do curso em que atua. A melhoria na formação do docente de ensino superior está colocada, em grande parte, no próprio interesse destes, pois nenhum órgão, lei ou instituição obriga o seu aperfeiçoamento neste sentido.

2.5 Formação de professores do ensino superior de hotelaria: identidade e saberes

Todas as áreas de educação necessitam de um sistema aprimorado de formação de seus professores, em especial, a hotelaria por ser relativamente nova dentro do contexto acadêmico. Por ser área caracteristicamente interdisciplinar, não têm muito delimitadas as fronteiras das disciplinas que a sustentam, necessita, portanto, de um espaço específico, mas também interdisciplinar que privilegie a construção da formação do seu docente, em todos os seus aspectos, principalmente no que diz respeito ao desenvolvimento da autonomia e da identidade profissional.

Os desafios vividos por estes profissionais exigem qualificações de aquisição de competências não mais restritas a uma profissionalização especializada, mas sim ao domínio de múltiplos códigos e linguagens que favoreçam

uma atuação intelectual ampla e flexível, capaz de atuar nas mais diversas situações e que sirva como base sólida à apropriação contínua dos conhecimentos específicos que se fizerem necessários. Paralelamente a isto, há de ter também, a habilidade atitudinal para se trabalhar em grupos. A formação não se restringe somente aos aspectos de qualificações intelectuais, mas alcança múltiplas direções como saber, saber ser, saber fazer, saber conviver com os outros, que são os quatro pilares da educação.

No Brasil, um dos poucos cursos voltados à questão da docência na área de hotelaria é o curso *Lato-Sensu* do SENAC-SP. A preocupação com a formação do professor do ensino superior de hotelaria, segundo dados da coordenação desse referido curso, veio com o intuito de preencher esta lacuna. A concepção do curso não teve apenas como propósito primeiro o atendimento às necessidades mercadológicas, mas também a de proporcionar aos seus participantes a oportunidade de refletir e analisar a atuação docente a partir dos objetivos e princípios do campo do turismo e áreas afins e das tendências da educação moderna, debater intensamente suas experiências profissionais e vivenciar práticas educacionais presenciais e virtuais próprias para o ensino superior.

Na UFMA, o Curso de Hotelaria em sua matriz curricular apresenta uma disciplina que têm a preocupação de discutir e trabalhar aspectos educacionais. A Disciplina Educação Hoteleira e Turística com Carga Horária de 60 (sessenta) horas, trata em sua ementa de: Pedagogia, didática e ensino de hotelaria e turismo. Currículo, planejamento de ensino, objetivos, seleção e organização de conteúdos. Métodos e técnicas de ensino em hotelaria e turismo. Recursos de ensino. Avaliação. Motivação de aprendizagem. Ensino de hotelaria e turismo no Brasil e no mundo.

A disciplina não aborda questões relacionadas à formação do professor para hotelaria e turismo, todavia percebe-se que existe a pretensão de orientar os alunos quanto aos conhecimentos sobre metodologia do ensino.

Nesse sentido, entendemos que cabe à escola, no cenário atual, um papel de alta contribuição, quando é chamada como instituição privilegiada para construção de novos conhecimentos, como guardião do patrimônio cultural e dos valores universais. O conhecimento privilegiado não é mais apenas o técnico-científico, mas também o humanista e cultural. É neste contexto que atua o

professor e é em relação a ele que se deve refletir a sua formação, para que atenda com competência as demandas que por ora se apresentam.

Lembramos que quando se discute formação de professores não se pode negar a subjetividade do professor como agente no processo educativo, e que este professor é um profissional que detém saberes de variadas matizes sobre a educação e tem como função principal educar crianças, jovens e adultos. Por isso, o 'saber profissional' que orienta a atividade do professor insere-se na multiplicidade própria do trabalho dos profissionais que atuam em diferentes situações e que, portanto, precisam agir de forma diferenciada, mobilizando diferentes teorias, metodologias, habilidades. Dessa forma, o 'saber profissional' dos professores é constituído não por um 'saber específico', mas por vários 'saberes' de diferentes matizes, de diferentes origens, aí incluídos, também, o 'saber-fazer' e o saber da experiência.

Esta *pluridimensionalidade* do 'saber profissional' dos professores é referendada por Tardif e Gauthier (1996, p. 11), para quem "o saber docente é um saber composto de vários saberes oriundos de fontes diferentes e produzidos em contextos institucionais e profissionais variados".

Entretanto, é preciso perguntar: por que o 'saber profissional' dos professores, os saberes docentes, são constituídos por vários 'saberes'? Com certeza, é porque, em suas atividades pedagógicas diárias, os professores executam o plano didático (selecionam os conteúdos com base nas ementas, escolhem as metodologias e recursos que julgam ser condizentes, elaboram as atividades e instrumentos de avaliação a serem oferecidos aos alunos); administram a sala de aula (gestão do conteúdo, das pessoas, das relações, do tempo); mantendo a ordem e a disciplina e conduzem o processo de avaliação da aprendizagem. Em outras palavras, os professores necessitam utilizar diferentes 'saberes' necessários à consecução dos objetivos previamente definidos.

Sobre este aspecto, Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 218) nos mostram que "a relação dos docentes com os saberes não se reduz a uma função de transmissão dos conhecimentos já constituídos, pois sua prática integra diferentes saberes, com os quais o corpo docente mantém diferentes relações". Assim, afirmam os autores, para dar conta dos objetivos traçados, os professores comumente utilizam: os saberes das disciplinas, os saberes curriculares, os saberes da formação profissional e os saberes da experiência. Desse modo, essa *mescla de*

saberes, para Tardif, Lessard e Lahaye (1991) constitui, possivelmente, o que é necessário saber para ensinar.

Os saberes disciplinares ou sociais são os saberes definidos pela universidade e incorporados pelos docentes, por meio da formação (inicial e contínua) dos professores nas disciplinas oferecidas pela universidade (por exemplo, Matemática, História, Literatura), estes saberes emergem da tradição cultural e dos grupos sociais produtores de saberes.

Os saberes da formação profissional é o conjunto de saberes transmitidos pelas instituições de formação de professores (escolas normais ou faculdades de Ciências da Educação). É no decorrer de sua formação que os professores entram em contato com as ciências da educação, porém a prática docente não é apenas um objeto de saber das ciências da educação, ela é também uma atividade que mobiliza outros saberes, chamados de pedagógicos, “[...] como as doutrinas ou concepções provenientes de reflexões sobre a prática educativa no sentido amplo do termo, reflexões racionais e normativas que conduzem a sistemas mais ou menos coerentes de representação e de orientação da atividade educativa” (TARDIF, 2002, p. 37), como por exemplo, a ideologia da ‘escola nova’.

Segundo Tardif (2002), os saberes curriculares, são os saberes adquiridos ao longo da carreira docente, sob a forma de programas escolares (objetivos, conteúdos, métodos) que professores devem aprender a aplicar.

Por fim, os saberes experienciais ou práticos são os baseados em seu trabalho cotidiano e no conhecimento de seu meio. Originam-se da experiência individual e coletiva e são por elas validados, transformando-se em *habitus* e habilidades de saber-fazer e de saber-ser. Essas características Tardif (2002, p. 39) sintetiza como:

Em suma, o professor ideal é alguém que deve conhecer sua matéria, sua disciplina e seu programa, além de possuir certos conhecimentos relativos às ciências da educação e à pedagogia e desenvolver um saber prático baseado em sua experiência cotidiana com os alunos.

Diante desta variedade de definições e classificações dos saberes docentes, que Tardif (2002) chama de pluralismo epistemológico, entendo que o modelo tipológico que ele apresenta para identificar e classificar os saberes dos professores é o que melhor se aplicaria a esta pesquisa. Mesmo que a pesquisa de Tardif seja voltada à formação de professores dos futuros docentes dos ensinos

fundamental e médio, é aplicável também para a situação dos profissionais que se deparam com a carreira docente mesmo sem ter feito essa formação específica. Essa tipologia é ampla e relaciona o saber com seu lugar de origem, sua fonte de aquisição e nos modos de integração no trabalho docente, como no Quadro 1.

Quadro 1 – Os saberes dos professores

Saberes dos professores	Fontes sociais de aquisição	Modos de integração no trabalho docente
Saberes pessoais dos professores	A família, o ambiente de vida, a educação no sentido lato, etc.	Pela história e pela socialização primária
Saberes provenientes da formação escolar anterior	A escola primária e secundária, os estudos pós-secundários não especializados, etc.	Pela formação e pela socialização pré-profissionais
Saberes provenientes da formação profissional para o magistério	Os estabelecimentos de formação de professores, os estágios, os cursos de reciclagem, etc.	Pela formação e pela socialização profissionais nas instituições de formação de professores
Saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho	A utilização das “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas etc.	Pela utilização de “ferramentas” de trabalho, sua adaptação às tarefas.
Saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola	A prática docente na escola e na sala de aula, a experiência dos pares, etc.	Pela prática do trabalho e pela socialização profissional

Fonte: TARDIF, 2002.

Ainda sobre a questão dos saberes dos professores, Pimenta (1999) ao tratar da formação dos professores, faz referência à questão da construção da identidade profissional, afirmando que essa identidade não é um dado imutável, mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado e que ela se constrói, pois, a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados sociais da profissão, da revisão das tradições e da reafirmação de práticas consagradas culturalmente e que permanecem significativas.

Para Pimenta (1999), a mobilização dos ‘saberes dos professores’, referidos por ela como ‘saberes da docência’, é um passo importante para mediar o processo de construção da identidade profissional dos professores. Sobre este aspecto, indica que esses saberes são constituídos por três categorias: os *saberes da experiência*, os *saberes do conhecimento* – referidos os da formação específica (matemática, história, artes, etc.) e, os *saberes pedagógicos*, aqui entendidos como os que viabilizam a ação do ‘ensinar’. Neste sentido, para a autora, as três categorias identificam o que é necessário saber para ensinar.

A autora incorpora ao que denomina ‘saberes do conhecimento’ os saberes disciplinares e curriculares identificados por Tardif, Lessard e Lahaye (1991)

e dá uma conotação especial aos ‘saberes da experiência’ destacando dois níveis: os saberes das experiências dos alunos – futuros professores, construídos durante a vida escolar e os saberes da experiência produzidos pelos professores no trabalho pedagógico cotidiano. Por outro lado, enfatiza que há necessidade de se começar a tomar a prática dos formados como o ponto de partida (e de chegada) e de se reinventar os saberes pedagógicos, a partir da prática social de ensinar, para superar esta tradicional fragmentação dos saberes da docência categorizados.

Gauthier et al (1998), Tardif, Lessard e Lahaye (1991), têm apresentado uma significativa produção no campo dos *saberes dos professores*. Partindo da afirmação de que o ensino é um ofício universal, portador de uma longa história e com origem que remonta à Grécia antiga, Gauthier et al (1998) sustentam que este ofício ainda mantém, em nossos dias, um papel fundamental para as sociedades humanas. Entretanto, apesar desta longevidade do ofício de ensinar, “[...] mal conseguimos identificar os atos do professor que, na sala de aula, têm influência concreta sobre a aprendizagem dos alunos, e estamos apenas começando a compreender como se dá a interação entre educador e educandos” (GAUTHIER et al, 1998, p. 17).

Os autores evidenciam que há muita dificuldade em se definir a natureza do ensino e o que é pertinente saber para ensinar, pois a falta de pesquisas que revelem o cotidiano das salas de aula não permite que se identifiquem “o que acontece quando o professor ensina e o que ele faz exatamente para instruir e educar as crianças” (GAUTHIER et al, 1998, p. 17-18). Estas pesquisas, afirmam os autores, somente nos últimos vinte anos começaram a ser desenvolvidas, principalmente na América e Europa, mas “[...] os resultados não se mostraram tão convincentes quanto se julgara a princípio, pois a tarefa era muito mais complexa do que os pesquisadores haviam imaginado” (GAUTHIER et al, 1998, p. 19).

Entretanto essas pesquisas são importantes, pois revelam que os professores utilizam/mobilizam um vasto *repertório de conhecimentos* próprios ao ensino, e que o conhecimento desse *repertório* é essencial para que possamos elaborar uma posição sobre o trabalho que os professores desenvolvem na sala de aula. O conhecimento desse *repertório*, segundo os autores, poderá contribuir para minimizar o impacto de certas ideias preconcebidas sobre o ofício de ensinar, as quais “prejudicam o processo de profissionalização do ensino, impedindo o

desabrochar de um saber desse ofício sobre si mesmo” (GAUTHIER et al, 1998, p. 25).

Os autores citados revelam a existência de seis categorias de ‘saberes dos professores’: os saberes disciplinares, os saberes curriculares, os saberes das ciências da educação, os saberes da tradição pedagógica, os saberes experienciais e os saberes da ação pedagógica. Esses saberes necessários ao ensino formariam uma espécie de reservatório no qual o professor se abasteceria para responder às exigências específicas de sua situação concreta de ensino.

A categorização feita por Gauthier et al (1998) é a que traz maiores indicações dos tipos de saberes que são mobilizados pelos professores, entretanto, é discutível a menção de que estes saberes formam uma espécie de reservatório no qual o professor se abastece. A afirmação dos autores deixa transparecer que é como se os saberes estivessem disponíveis em um “móvel/armário” com várias gavetas, ao qual o professor deverá recorrer sempre que precisar usar um determinado saber. Nós, professores, bem o sabemos que não é assim, tão simples, ir ao “armário” e retirar o saber que precisamos usar em determinada situação de ensino, pois em primeiro lugar boa parte do que os professores sabem sobre o ensino, sobre os papéis do professor e como ensinar provém de sua própria história de vida, e sobretudo de sua história de vida escolar (BUTT; RAYMOND, 1989; CARTER; DOYLE, 1996).

Os professores são trabalhadores que foram mergulhados em seu espaço de trabalho durante aproximadamente 16 anos (em torno de 15 mil horas) antes mesmo de começarem a trabalhar (LORTIE, 1975). Essa imersão se manifesta através de toda uma bagagem de conhecimentos anteriores, de crenças, de representações de certezas sobre a prática docente. Esses fenômenos permanecem fortes e estáveis ao longo do tempo. Os alunos passam pelos cursos de formação de professores sem modificar suas crenças anteriores sobre ensino. E quando começam a trabalhar como professores são principalmente essas crenças que eles reativam para solucionar seus problemas profissionais. Por exemplo, os autores Raymond, Butt e Yamagishi (1993) observaram em suas pesquisas que, quando ocorria um problema de disciplina em sala de aula, a tendência dos professores era reativar modelos de solução de conflitos que vinham de sua história familiar e escolar.

Em segundo lugar os professores podem se apoiar em certos conhecimentos disciplinares adquiridos na universidade, assim como em certos conhecimentos didáticos e pedagógicos oriundos de sua formação profissional, pois eles utilizam muitas teorias, técnicas, concepções, conforme a necessidade, mesmo que pareçam contraditórias. Portanto, sua relação com os saberes é de forma integrada em função dos objetivos que procuram atingir.

Os saberes necessários ao ensino são reelaborados e construídos pelos professores “[...] em confronto com suas experiências práticas, cotidianamente vivenciadas nos contextos escolares” (PIMENTA, 1999, p. 29) e, nesse confronto, há um processo coletivo de troca de experiências entre seus pares, o que permite que aos professores a partir de uma reflexão na prática e sobre a prática, constituir seus *saberes necessários ao ensino*.

Desse modo, os saberes dos professores aprendidos durante a formação inicial (*saberes das disciplinas e saberes da formação profissional*), irão ser reformulados e se reconstruindo no dia-a-dia da sala de aula, a partir dos *saberes curriculares e da experiência* e de outros saberes científicos da formação continuada e do desenvolvimento profissional.

Com referência aos saberes que devem ser construídos pelos professores em seu processo de formação inicial e continuada, Saviani (1996) afirma ao se referir a esses saberes que configuram o trabalho do educador, uma vez que o processo educativo é um fenômeno complexo, logo, os saberes nele envolvidos também o são. Por conseguinte, o autor identifica cinco categorias de ‘saberes’: o *saber atitudinal*, o *saber crítico-contextual*, os *saberes específicos*, o *saber pedagógico* e o *saber didático-curricular*, entendendo que são esses os *saberes* que todo educador deve dominar e que, portanto, devem integrar o seu processo de formação.

Saviani (1996, p. 145) alerta para o fato de que “o educador é aquele que educa, o qual, conseqüentemente, precisa saber educar, precisa aprender, precisa ser formado, precisa ser educado para ser educador, precisa dominar os saberes implicados na ação de educar”. Sob essa ótica, o autor afirma que se invertem os termos da questão: “em lugar de os saberes determinarem a formação do educador, é a educação que determina os saberes que entram na formação do educador”.

A afirmação de Saviani (1996) contribui para a premissa de que o professor/educador precisa ter uma visão de mundo, uma concepção de educação,

de ensino, e que essas concepções determinam os *tipos de saberes* que deverão ser mobilizados numa determinada situação em sala de aula e fora dela.

Para melhor visualização dos *saberes docentes ou dos professores*, até aqui categorizados, foi elaborado o quadro a seguir que mostra esta categorização utilizada pelos autores tomados como referência neste estudo.

Quadro 2 – Categorização dos ‘saberes docentes ou dos professores’

Tardif, Lessard e Lahaye (1991)	Saviani (1996)	Gauthier et al (1998)	Pimenta (1999)
1. saberes da formação profissional 2. saberes das disciplinas 3. saberes curriculares 4. saberes da experiência	1. saber atitudinal 2. saber crítico-contextual 3. saber específico 4. saber pedagógico 5. saber didático-curricular	1. saberes disciplinares 2. saberes curriculares 3. saberes das Ciências da Educação 4. saberes da tradição pedagógica 5. saberes experienciais 6. saberes da ação pedagógica	1. saberes da experiência 2. saberes do conhecimento 3. saberes pedagógicos

Fonte: SAVIANI, 1996.

Um dos *saberes* que os autores citados apontam, à exceção de Saviani (1996), como saberes necessários ao ensino, são os saberes da experiência. Entretanto, entre eles, há certa diferenciação.

Enquanto para Gauthier et al (1998) os saberes da experiência são feitos de pressupostos e de argumentos não verificados por meio de método científico, para Tardif, Lessard e Lahaye (1991) esses saberes formam um conjunto de representações a partir dos quais os professores orientam sua profissão. Para Pimenta (1999), eles se referem aos saberes produzidos pelos professores no trabalho cotidiano, como também aos saberes que os alunos já trazem quando chegam a um curso de formação inicial.

O pensamento de Porlán Ariza et al (1997), contribui com os outros teóricos ao apresentar que os saberes da experiência se referem aos saberes produzidos pelos professores no exercício da docência; brotam da experiência e são por ela validados; podem se manifestar como crenças explícitas, imagens, metáforas e princípios de atuação.

Segundo Tardif e Gauthier (1996), os saberes da experiência são definidos como um conjunto de saberes atualizados, adquiridos e exigidos no âmbito da prática profissional, se constituindo, por assim dizer, a cultura docente em ação. Porém, complementam os autores citados, os saberes da experiência não constituem um grupo de saberes entre outros, mas o próprio centro de gravidade da competência profissional dos docentes, pois são formados de todos os outros saberes e retraduzidos e submetidos às certezas originadas da prática e da vivência no contexto real profissional.

O que caracteriza o saber da experiência ou 'saber prático' é o fato de se originar da prática cotidiana da profissão, sendo por ela validado. Tardif, Lessard e Lahaye (1991, p. 227) afirmam que "para os professores, os saberes adquiridos através da experiência profissional constituem os fundamentos de sua competência, pois é através deles que os professores julgam sua formação anterior ou sua formação ao longo da carreira".

Desta forma, é importante que possamos conhecer os saberes da prática ou da experiência dos professores, pois eles nos fornecerão pistas necessárias para entender como os professores produzem seu trabalho pedagógico.

A respeito desses saberes, Tardif e Gauthier (1996) apontam uma diferenciação entre saberes de experiência e saberes da experiência. Para os autores, os saberes de experiência se referem aos saberes adquiridos no cotidiano diário de cada um e os saberes da experiência são aqueles relacionados à prática do professor, à prática docente.

Os autores aqui indicados mostram a importância dos diversos 'saberes dos professores'. Entretanto, consideram que os saberes construídos na prática dos professores são 'saberes emergentes', os quais precisam ser publicizados para que possam adquirir validade acadêmica. Não descartam, também, os saberes da experiência que possibilitam suprir, em alguns casos, a deficiência de um determinado saber necessário para a solução de uma determinada situação.

Assim, as contribuições apresentadas pelos autores são de fundamental importância para *orientar* o trabalho docente no que concerne à mobilização/construção dos *saberes docentes necessários ao ensino*.

No que se refere à luta pela profissionalização do ensino, entendemos que é necessária uma maior divulgação dos saberes mobilizados/construídos pelos professores na prática pedagógica das salas de aula, em especial os saberes da

experiência, visto que a profissionalização envolve não só uma dimensão epistemológica (natureza dos saberes envolvidos), mas também uma dimensão política, que poderá contribuir para a construção de uma identidade profissional dos professores, indispensável para o estatuto da *profissionalização docente*.

Os saberes aqui discutidos são de uma grande potencialidade para o trabalho docente. Assim, é necessário que os saberes sistematizados no cotidiano das salas de aulas sejam socializados entre os professores para, numa espécie de validação, permitir a procura de referenciais teóricos que lhes possibilitem o aprofundamento e diálogo reflexivo baseado não somente na experiência individual, por vezes limitada, mas, sobretudo, na discussão coletiva.

3 O ENSINO SUPERIOR EM HOTELARIA NO BRASIL

O ensino em hotelaria no Brasil teve sua origem no ensino profissionalizante oferecido pelo SENAC a partir da década de 50, com o curso de garçom mais fortemente representado em 1964, quando ampliou a oferta de cursos voltados à formação de profissionais de cozinha, camareira, recepção, entre outros ligados à hotelaria, na então recém-criada escola de hotelaria do SENAC São Paulo (CARNEIRO, 2002).

O ensino de hotelaria promovido pelo SENAC propunha capacitar profissionais para as áreas operacionais de hotéis e restaurantes, cuja formação técnica preparava camareiras, garçons e mensageiros. Esses cursos ficaram a princípio limitados às unidades SENAC do eixo Rio/São Paulo, sendo que o estado de São Paulo servia como modelo para os outros estados (CAMPOS, 2000).

No Brasil, de acordo com Rejowski (1996), os cursos superiores de hotelaria, em nível de graduação, são muito recentes e datam dos anos 70. Como o mais antigo, aparece o curso de Administração como Habilitação em Administração Hoteleira e Turismo com início em 1976, oferecido pela Universidade Estadual de Santa Cruz, em Ilhéus/BA. Em 1978, foi criado o curso de Administração Hoteleira da Universidade de Caxias do Sul. A Universidade Estácio de Sá, no Rio de Janeiro, teria oferecido o primeiro curso de Bacharelado em Hotelaria, a partir de 1979.

Na década de 80 foram criados mais três cursos, todos de Tecnologia em Hotelaria, sendo dois no Estado de São Paulo (Faculdades Renascença - 1981 e SENAC – 1989) e um no Maranhão (Universidade Federal do Maranhão – 1987).

O primeiro levantamento de dados sobre os cursos superiores de hotelaria no Brasil foi realizado em 1994, em face das dificuldades de acesso a uma listagem atualizada destes (ANSARAH; REJOWSKI, 1994). Nessa ocasião, segundo a autora, constatou-se a existência de oito cursos de hotelaria, com concentração de oferta na região Sudeste, e menor na região Centro-Oeste.

Em 1996, segundo os dados foram atualizados mediante pesquisa realizada por correspondência e contatos telefônicos com instituições de ensino, órgãos de classe e secretarias estaduais de educação e turismo, dando origem à formação de um cadastro (ANSARAH; REJOWSKI, 1996). Nessa pesquisa

constatou-se novamente a existência de apenas oito cursos de hotelaria, um de turismo e hotelaria e um de administração em hotelaria.

Em 21 de agosto de 2000, Rejowski¹, em conferência na TV Senado, mencionou a existência de 21 cursos de graduação em hotelaria, nove em hotelaria e turismo e 64 de administração com habilitação nas áreas de turismo e hotelaria.

Por ocasião da primeira pesquisa realizada em 1994, as pesquisadoras Ansarah e Rejowski observaram que os dados não refletiam o universo total dos cursos, motivo pelo qual eles foram divulgados como levantamento preliminar (ANSARAH, 2002). Essa ressalva decorreu de vários fatores:

- a) como as universidades são consideradas pelo MEC como autônomas para a abertura de cursos, é preciso apenas obter o reconhecimento dos mesmos;
- b) a inexistência de dados refletindo o universo de cursos pelo órgão de classe, a ABBTUR;
- c) a inexistência, na Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação, de dados expressando todo o universo, possuindo somente o cadastro com informações para a solicitação de autorização e/ou reconhecimento de cursos.

Essa ressalva se faz necessária quando observamos, nos levantamentos de 1994 a 2000, o crescimento dos cursos de graduação nas áreas de turismo e hotelaria, assim como nas áreas correlatas [...]. Comparando a pesquisa de 1994 com a de 2000, observa-se um crescimento significativo no número de cursos de graduação em hotelaria, de oito para 21, com crescimento percentual de 262% no mesmo período [...] paralelamente, áreas tradicionais de estudos, como administração, “descobriram” o turismo e a hotelaria e implantaram habilitações em seus cursos de graduação, com aumento significativo de um curso em 1994 para 64 cursos no ano de 2000. (ANSARAH, 2002, p. 72).

Dados da Associação Brasileira dos Dirigentes das Escolas de Turismo e Hotelaria (ABDETH), publicados na Folha de São Paulo, em 27 de maio de 2001, mostram que na época, 130 instituições ofereciam cursos de hotelaria.

De acordo com a ABDETH, em meados do primeiro semestre de 2003, havia cadastro de 172 cursos superiores com formação em Hotelaria. Porém, a cada consulta que se faz ao seu *site*, o número total de cursos na área de hotelaria se altera em função do crescimento de sua oferta. Já no início de 2004 o número de

¹ Dados apontados no Programa Ciclo de Conferência - Turismo em Debate, com o tema ‘O Ensino de Turismo no Brasil’, TV Senado, em 21 de agosto de 2000.

cursos com formação em hotelaria cadastrados passou para 201, perfazendo um aumento de 17% no período inferior a um ano. Esses números apontam a grande expansão do ensino na área, principalmente a partir de 1998, porém de forma desordenada, pois há cidades ou regiões que concentram vários cursos afins de hotelaria, podendo levar à saturação da carreira profissional.

Em pesquisa realizada pelo site do INEP (BRASIL, 2009), constatou-se que havia na época um total de 267 cursos superiores destinados ao ensino de Hotelaria e Turismo no Brasil, oferecidos em Instituições públicas e privadas. Desta totalidade apresentada havia 35 nomenclaturas distintas, sendo “Gestão Hoteleira” a nomenclatura com maior número de cursos - 49 (ABEDETH, 2004).

Atualmente, de acordo com E-MEC (BRASIL, 2010a) site do MEC responsável por pesquisas a respeito de cursos cadastrados no Brasil, existem no país cerca de 59 cursos de hotelaria distribuídos entre Instituições Públicas e Privadas.

Tabela A – Cursos de Hotelaria por instituição e região.

Instituição	Região Norte	Região Nordeste	Região Centro-Oeste	Região Sudeste	Região Sul	Quant.
Univ. Pública	-	03	-	02	01	06
Univ. Particular	04	13	04	17	10	48
Instituto Federal	-	04	01	-	-	05
Total	04	20	05	19	11	59

Fonte: E-MEC, 2010.

Ainda através do E-MEC (BRASIL, 2010a), constatou-se que em alguns estados do Brasil, aparecem cursos na área de Hotelaria com outras nomenclaturas e com perfis e objetivos de formação diferenciados como: Administração Hoteleira, Gestão de Hotelaria e Turismo, Gestão Hoteleira, Eventos, Gestão de Eventos, Turismo e Hotelaria, Gastronomia, Hotelaria e Gestão de Empresas de Turismo.

Tabela B – Cursos relacionados com Hotelaria por Região

Cursos	Região Norte	Região Nordeste	Região Sudeste	Região Sul	Região Centro-Oeste
Administração Hoteleira	-	01	01	-	01
Gestão de Hotelaria e Turismo	-	-	02	-	-
Gestão Hoteleira	01	04	02	01	02
Eventos	01	11	09	01	05
Gestão de Eventos	-	-	-	-	01
Hotelaria e Eventos	-	-	01	-	-
Turismo e Hotelaria	-	-	02	-	01
Gastronomia	02	23	14	12	07
Hotelaria e Gestão de Emp. de Turismo	-	-	-	-	01
Total	04	39	31	14	18

Fonte: E-MEC, 2010.

No Brasil, os cursos de Hotelaria oferecidos podem ser divididos em dois momentos no que se refere ao ensino: o primeiro refere-se ao ensino de Hotelaria realizado por instrutores sem formação superior, baseado nas experiências profissionais adquiridas no mercado de trabalho, enfocando o “fazer” e nem tanto a apropriação dos conhecimentos teóricos que embasam este fazer.

Num segundo momento surgem os cursos de graduação formando profissionais de nível superior capacitados a desenvolver aspectos administrativos, econômicos, sociológicos, entre outros, formando profissionais com um conhecimento mais amplo e capacitados a suprir a necessidade de profissionais (formadores) no mercado. Os egressos destes cursos superiores de Graduação, geralmente, passam a assumir disciplinas e ministrar aulas nos cursos superiores de Hotelaria e/ou Turismo.

De acordo com o MEC (BRASIL, 2010a), atualmente no Brasil podem ser encontrados cursos com formação em Hotelaria nos vários níveis de ensino:

- a) graduação são os cursos de Bacharelado e Tecnologia, conforme o tempo de duração, de dois a cinco anos e a carga horária, como informa Ansarah (2002, p.52):
 - o curso de Tecnologia em Hotelaria será oferecido aos candidatos que tenham concluído o Ensino Médio e terá como finalidade o

- preparo de pessoas para atuarem no mercado de hotelaria, tendo como foco principal *a prestação dos serviços de atendimento ao cliente dos meios de hospedagem e dos serviços de alimentação*,
- o curso de Bacharelado em Hotelaria será oferecido aos candidatos que tenham concluído o Ensino Médio e terá como finalidade o preparo de pessoas para atuarem no planejamento, gestão pesquisa e docência na área de Hotelaria, tendo como foco o processo específico de gestão dos meios de hospedagem e dos serviços de alimentação;
 - b) ensino livre, cursos e programas não regulares seguem as demandas e necessidades do mercado regional, não requerem credenciamento oficial;
 - c) cursos técnicos, denominados cursos profissionalizantes, são equivalentes ao Ensino Médio e Pós-Médio completo, oferecidos em escolas técnicas;
 - d) cursos sequenciais, oferecidos em Instituições de Ensino Superior que possuem cursos de Graduação reconhecidos na área. No Brasil, são 17 cursos seqüenciais na área de Hotelaria (BRASIL, 2009);
 - e) pós-graduação: *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado), *lato sensu* (especialização e aperfeiçoamento).

Quanto à nomenclatura dos cursos de hotelaria oferecidos no Brasil, estas são diversas: organização de eventos, gastronomia, turismo e hotelaria, administração hoteleira, administração com ênfase em hotelaria, bacharelado em hotelaria, tecnólogo em hotelaria, os mais comuns no cenário brasileiro. Nas décadas de 70 e 80, por exemplo, observa-se que pela emergência do mercado há o surgimento de muitos cursos de tecnologia, por serem mais curtos que os de formação plena, e por visarem a uma maior abrangência e a uma maior especialização em setores específicos. Estes cursos devem ter o tempo necessário e adequado para a formação em nível de graduação (dois ou três anos letivos – duração mínima em horas, dependendo da área, de 1.600 a 2.400 horas. Parecer nº 436/ 2001 CNE/ CES). A formação teórica abrange 40% do seu conteúdo sendo que a prática abrange quase toda a programação do currículo.

Os cursos de bacharelado são regulares, regulados pela Secretaria de Ensino Superior do Ministério da Educação, visando a formar profissionais para o mercado e empreendedores em determinadas áreas, com carga horária mínima de 3.000 horas. Esses cursos procuram equilibrar a teoria com a prática, com formação humanística e desenvolvendo a iniciação científica com pesquisa.

Todas essas modalidades são importantes, e a maior ou menor incidência de cada uma delas vai depender das reais necessidades de formação de recursos humanos regionais de mercado. Entende-se que a formação do bacharelado não substitui a dos tecnólogos, que as dos técnicos não substituem as formas de treinamento, ou a formação de cursos livres e sequenciais, que também são formadores de mão-de-obra.

3.1 O Curso de Hotelaria e as orientações das diretrizes curriculares

As orientações formais sobre os cursos superiores, no Brasil, partem do Ministério da Educação (MEC). Este ministério tem secretarias especiais que cuidam dos vários aspectos da educação formal no país, e uma delas é a Secretaria de Ensino Superior (SESu).

Desde a promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional 4.024/61, cabia ao Conselho Federal de Educação a fixação de currículos mínimos dos cursos de graduação. Os objetivos da fixação de um currículo mínimo consideravam a uniformização dos cursos em instituições diferentes, fixando inclusive disciplinas e cargas horárias, restringindo as possibilidades de inovação por parte das instituições. (BRASIL, 1961).

Tal rigidez de configuração, determinando matrizes curriculares, levou à redução da liberdade das instituições ao organizarem seus cursos ou adaptarem seus conteúdos segundo as novas exigências da ciência, da tecnologia e do meio.

Segundo Frauches (2002),

No início da década de 70 surgiram as primeiras comissões de especialistas – as Comissões de Ensino Médico e a de Ensino de Engenharia, com o objetivo de avaliar o ensino dessas carreiras, em nível de graduação. Eram comissões de especialistas com a incumbência de prestar colaboração técnica e pedagógica à instalação e manutenção de um processo permanente de avaliação, acompanhamento e melhoria dos padrões de ensino superior nas diversas áreas de formação científica e profissional.

Ainda segundo o referido autor, as Comissões de Especialistas passaram a ter atuação mais intensa a partir do fechamento e extinção do Conselho Federal de Educação, por medida provisória do ex-presidente Itamar Franco, em outubro de 1994, com a criação de uma Comissão Especial, para concluir os processos em tramitação no referido colegiado. Essa comissão especial passou a utilizar as comissões de especialistas na análise de processos de autorização e reconhecimento de cursos de graduação.

A SESu passou a utilizar também as comissões de especialistas na análise dos pedidos de autorização de cursos e habilitações a serem oferecidos por estabelecimentos isolados de ensino superior e faculdades particulares. Entre as funções das comissões de especialistas figuram:

- a) analisar e verificar *in loco* o mérito das propostas de autorização de novos cursos e credenciamento de faculdades integradas, faculdades, institutos superiores ou escolas superiores, nos termos das portarias 640 e 641 de 1997;
- b) atualizar, periodicamente, os critérios de qualidade e indicadores de oferta e demanda para os cursos nas áreas de atuação;
- c) propor diretrizes e organização curricular das respectivas áreas;
- d) verificar *in loco* as condições de funcionamento das instituições e dos cursos de nível superior, inclusive para fins de seu reconhecimento, sempre que solicitadas pela Secretaria de Educação Superior do MEC;
- e) opinar, mediante solicitação da SESu, em assuntos de especialidade.

Ao analisar essa questão Trigo (apud LAGE; MILONE, 2000, p. 247, assim se manifesta:

Os cursos superiores brasileiros passaram por um longo caminho na burocracia do Ministério da Educação até serem oferecidos ao mercado. No caso de Turismo e Hotelaria os processos devem ser aprovados de acordo com os parâmetros mínimos do MEC. Posteriormente passam pelo crivo da Comissão de Especialistas do Ensino de Administração (ligada à Secretaria de Educação Superior do MEC). Essa Comissão pode dar parecer consultivo (o parecer final é do Conselho Nacional de Educação) para autorização do curso (apenas no caso de faculdades; as universidades não precisam desta autorização inicial para abrir um curso novo) ou para autorização do curso quando a primeira turma estiver se formando (todas as instituições precisam desta autorização do MEC). Apesar desses cuidados há inúmeras possibilidades de as instituições tentarem burlar as regras mínimas exigidas pelas Comissões de Especialistas e pelo MEC e, ao basearem-se em uma média baixa de atendimento a seus alunos, resvalarem na mediocridade e na ineficiência. No caso dos cursos de Turismo e Hotelaria, alocados na comissão de Especialistas do Ensino de

Administração, havia mais de uma centena de pedidos. Foram organizados padrões de qualidade para os cursos; análises curriculares; análises das disciplinas quanto às ementas, conteúdos programáticos e bibliografias básicas; relatórios com conceitos e comentários para cada processo analisado; e um rodízio para que professores de todo o país pudessem participar levando sua colaboração profissional [...].

Sendo um dos membros efetivos desta comissão, o que mais impressionou o professor Trigo (2006) foi que as equipes responsáveis pela elaboração dos pedidos de autorização

[...] desconheciam a realidade do Turismo e Hotelaria. Apresentaram currículos copiados de instituições brasileiras e estrangeiras, não conheciam a bibliografia atualizada, não possuíam metodologia de trabalho científico para embasar a documentação entregue; [...] Um ponto ainda mais delicado foi que quase ninguém soube apresentar uma análise econômica e social para justificar a existência de um curso em sua região e tampouco souberem fazer a análise sociológica e filosófica do projeto pedagógico.

O curso de graduação em Hotelaria, observadas as Diretrizes Curriculares e o Parecer CES/ CNE Nº 13/03/2002 deve ensejar, para o perfil desejado do graduando, condições que o capacitem a compreender as questões científicas, técnicas, sociais, econômicas, culturais, empresariais e de seu gerenciamento específico, observado os níveis graduais do processo de tomada de decisão, apresentando flexibilidade intelectual e adaptabilidade contextualizada no trato de situações diversas, presentes ou emergentes, nos vários segmentos do campo de atuação profissional.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB) 9394/96 estabelece a elaboração do projeto de Diretrizes Curriculares Nacionais (DCN), que orientariam os cursos de graduação, a partir das propostas a serem enviadas pela Secretaria de Educação Superior do Ministério da Educação ao Conselho Nacional de Educação (CNE).

O CES/CNE aprovou posteriormente o Parecer 776/97, no qual estabelecia que as Diretrizes Curriculares Nacionais deveriam:

- a) se constituir em orientações para a elaboração dos currículos;
- b) ser respeitadas por todas as IES; e
- c) assegurar a flexibilidade e a qualidade da formação oferecida aos estudantes.

Pelo Edital 004/97 a SESu/MEC convocou as IES para que encaminhassem propostas para a elaboração das diretrizes curriculares dos cursos de graduação, que seriam sistematizadas pelas Comissões de Especialistas de

Ensino em cada área. “Ao aprovar, portanto, diretrizes comuns a todos os cursos, a intenção é garantir a flexibilidade, a criatividade e a responsabilidade das instituições ao elaborarem suas propostas curriculares”. (BRASIL, 2010b)

No caso específico de Hotelaria, Teixeira (2001, p. 10) argumenta que:

A partir de discussões iniciadas em 1997 o MEC/SESu estabeleceu propostas de diretrizes curriculares para diversos cursos, entre eles o de Hotelaria. Essas diretrizes vêm sendo utilizadas pelas IES para definir seus currículos ou orientar reformas curriculares. Os currículos das IES que participaram desse estudo foram definidos de diversas formas. Cerca de 30% basearam-se nas necessidades de mercado através de pesquisas formais e informais, 32,5% na experiência de seus docentes, e cerca de 30% afirmam ter utilizado as duas formas. Outros mencionam que observaram os currículos de outras faculdades de maior prestígio, ou que contrataram consultoria externa, ou que seguiram as diretrizes curriculares do MEC ou definiram o seu currículo em função da estratégia/missão da instituição.

A autora conclui seu estudo refletindo sobre o que segue:

A elaboração das Diretrizes Curriculares (de 1997) para os cursos pelo MEC é a sinalização de que conteúdos de formação básica e específica estão sendo definidos através da discussão ampla dos especialistas no setor. A questão de qualidade dos cursos será muito mais enfatizada quando se iniciar a avaliação formal dos mesmos. (TEIXEIRA, 2001, p. 30).

Miguel Bahl (2002) coloca que as Diretrizes Curriculares de 1997 já foram um avanço, assegurando certa flexibilidade para as universidades, que podem então adaptar seus cursos à realidade local e regional, atendendo melhor às necessidades de pesquisa, bem como as do mercado.

No ano de 2002, o Conselho Nacional de Educação trouxe a público as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de graduação, por meio da publicação do parecer CES/CNE 0146/2002 (Despacho do Ministro em 09/05/2002, publicado no Diário Oficial da União nº 90, de 13/05/2002, Seção 1).

Segundo Bahl (2002), o objetivo é formar profissionais especializados e cursos mais diversificados. Este documento publicado pelo MEC tem duas partes, sendo que a primeira deve ser seguida por todas as áreas, e a segunda é dividida em orientações específicas para cada uma das áreas compreendidas no documento, considerando as particularidades de cada curso.

Ainda que seja arriscado afirmar que as modificações são positivas, a preocupação em flexibilizar os cursos já sinaliza para uma situação melhor no futuro. Em médio prazo, ainda será preciso reavaliar se estamos no caminho (BAHL, 2002).

No início do século XXI, diz o autor, observa-se um aumento da demanda interessada em ingressar no ensino superior e uma grande diversificação de suas ofertas. No segmento da Hotelaria, dado seu caráter de prestação de serviços, a qualidade depende, quase sempre, da especialização e motivação do elemento humano do setor para satisfazer o cliente, exigindo um processo de inovação constante.

Os cursos devem acompanhar a necessidade crescente da sociedade globalizada de profissionais que sejam mais flexíveis e adaptáveis às mudanças tecnológicas, além de serem competitivos frente aos profissionais de outras áreas. Somente assim, com profissionais qualificados, o Turismo brasileiro perceberá uma melhora em seus serviços.

Ansarah e Rejowski (1996) colocam que a má qualificação dos profissionais, aliada à inadequação das propostas pedagógicas da maioria dos cursos superiores, é responsável pelo desequilíbrio existente na prestação de serviços turísticos no Brasil. Dizem as autoras:

[...] concluímos ser necessário que as universidades, além da formação geral, dêem atenção especial à pesquisa proporcionando elementos para despertar e estimular o interesse no Bacharel em Turismo pela investigação, tornando o sistema mais eficiente, pois a atividade turística, crescente, permanece carente de profissionais habilitados para esse setor. Os sistemas de educação devem responder às necessidades dos estudantes, dos empresários, do governo e da sociedade. (ANSARAH; REJOWSKI, 1996, p. 46).

Na busca de conciliar interesses acadêmicos e mercadológicos, a ABDETH, apresentou, em uma reunião realizada em junho de 1997, reflexões sobre conteúdos mínimos do curso superior de Hotelaria. A formação nessa área exige um profissional com características bem específicas, de conhecimento próprio, desacoplando-os paulatinamente de outras áreas, como a Administração e o Turismo. Ela tornou-se um núcleo que abrange outras subáreas como gastronomia, alimentos e bebidas, hospedagem, manutenção, finanças e gestão. Esse profissional deve ter acesso a uma proposta de formação profissional que o capacite a atuar num mundo com uma economia altamente globalizada e com novos paradigmas de gestão, entretenimento, marketing e operação do setor de serviços, seja em termos internacionais e regionais. Estabeleceu-se, então pela primeira vez no Brasil, o currículo mínimo do bacharelado em Hotelaria, detalhado no quadro 3.

O quadro deixa claro uma distribuição que foi citada por Trigo (2000) como sendo um tríplice vertente de conhecimentos: cultura geral, representada pela formação humanística, habilidades de gestão e conhecimento técnico específico.

Quadro 3 – Currículo mínimo proposto pela ABDETH para o Bacharelado em Hotelaria, em 1997.

Bacharel em Hotelaria	Carga Horária: 3.000 horas
Integralização do curso	Mínimo de 4 e máximo e máximo de 7 anos
Disciplinas de Formação Básica	25% do total
Disciplinas de Formação Profissional	45% do total
Disciplinas de Formação Complementar	15%
Estágio Obrigatório	15%
Obrigatoriedade de laboratórios	Hospedagem /Alimentos e Bebidas

Fonte: ANSARAH, 2002.

O curso superior de Hotelaria foi enquadrado dentro das diretrizes que contemplam as Ciências Sociais Aplicadas, que consideram também os cursos de Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Secretariado Executivo, Música, Dança, Teatro e Design. A íntegra do referido documento, no que se refere às Disposições Gerais e às especificidades do curso superior de Hotelaria encontra-se em anexo neste trabalho.

No Relatório de apresentação das Diretrizes, ficam estabelecidas as diferenças entre os antigos Currículos Mínimos e as atuais Diretrizes Curriculares Nacionais, e entre elas, cabe destaque os itens:

[...] enquanto os Currículos Mínimos encerravam a concepção do exercício do profissional, cujo desempenho resultaria especialmente da disciplinas ou matérias profissionalizantes, enfeixadas em uma grade curricular, com os mínimos obrigatórios fixados em uma resolução por curso, as Diretrizes Curriculares Nacionais concebem a formação de nível superior como um processo contínuo, autônomo, permanente, com uma sólida formação básica e uma formação profissional fundamentada na competência teórico-prática, de acordo com o perfil de um formando adaptável às novas e emergentes demandas.

[...]

[...] enquanto os Currículos Mínimos muitas vezes atuaram como instrumento de transmissão de conhecimentos e de informações, inclusive prevalecendo interesses corporativos responsáveis por obstáculos no ingresso no mercado de trabalho e por desnecessária ampliação ou

prorrogação na duração do curso, as Diretrizes Curriculares Nacionais orientam-se na direção de uma sólida formação básica, preparando o futuro graduado para enfrentar os desafios das rápidas transformações da sociedade, do mercado de trabalho e das condições de exercício profissional;

5) enquanto o Currículo Mínimo profissional pretendia, como produto, um profissional “preparado”, as Diretrizes Curriculares Nacionais pretendem preparar um profissional adaptável a situações novas e emergentes;

6) enquanto os Currículos Mínimos, comuns e obrigatórios em diferentes instituições se propuseram a mensurar desempenhos profissionais no final do curso, as Diretrizes Curriculares Nacionais se propõem ser um referencial para a formação de um profissional em permanente preparação, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno, apto a superar desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção de conhecimento. (BRASIL, 2002).

Especificamente tratando do Curso de Graduação em Hotelaria, cabe destacar o Artigo 2º, cujo texto é

A organização curricular do curso de graduação em Hotelaria, observadas as Diretrizes Curriculares Nacionais e o Parecer indicado no artigo precedente, abrangerá o regime de oferta, os componentes curriculares, o estágio curricular supervisionado, as atividades complementares, a monografia como componente opcional da instituição, o sistema de avaliação, o perfil do formando, as competências e habilidades, os conteúdos curriculares e a duração do curso, sem prejuízo de outros aspectos que tornem consistente o referido projeto pedagógico. (BRASIL, 2002).

O artigo 9º do referido Parecer diz que o curso de Hotelaria deve possibilitar a formação profissional que revele, pelo menos, as seguintes competências e habilidades:

- a) atuar no planejamento, implantação e gerenciamento de unidades hoteleiras;
- b) reconhecer e identificar problemas, equacionando soluções, intermediando e coordenando os diferentes níveis do processo de tomada de decisão;
- c) ajustar-se aos diferentes contextos históricos e suas inter-relações geográficas, sociais, econômicas e turísticas, especialmente para o constante aperfeiçoamento em planejamentos e gestões de empresas hoteleiras;
- d) adotar, com eficácia, modelos inovadores de gestão;
- e) integrar-se no grupo hoteleiro e da unidade que gerencia, contribuindo para a ação de equipes interdisciplinares e interagir criativamente face aos diferentes contextos organizacionais e sociais bem como resolver

situações com flexibilidade e adaptabilidade diante de problemas e desafios organizacionais;

- f) comunicar em idiomas estrangeiros, principalmente a língua inglesa e a espanhola, manejando também os recursos informatizados e outros equipamentos tecnológicos;
- g) exercer, com liderança e responsabilidade, o gerenciamento da unidade hoteleira, direcionado ao melhor atendimento ao cliente, usuário;
- h) implantar planejamento estratégico capaz de assegurar produtividade e competitividade, em mercados de significativas diversificações;
- i) ajustar, mediante adequada forma de gerenciamento, o funcionamento institucional a novas situações, emergentes, presentes na pluralidade do mercado hoteleiro, da cultura e da demanda diferenciada, das expectativas de diferentes pólos turísticos ou em razão de diversos processos de mobilidade social.

Percebemos com a leitura de cada um dos itens acima, que estes se caracterizam pela amplitude, o que dá bastante liberdade de interpretação aos responsáveis pelos cursos no sentido de adaptar os currículos, e as respectivas disciplinas, aos objetivos do curso na sociedade em que se encontra, podendo flexibilizar o curso, priorizando os setores que forem mais interessantes aos propósitos da instituição e da formação do profissional da área.

Uma vez que o texto oficial das diretrizes é bastante amplo, e permite interpretações variadas, os autores Nelson e Dopson (2001) apresentam uma proposta de competências adaptadas a partir das Diretrizes Curriculares Brasileiras para o Curso de Hotelaria como mostra o quadro 04.

Quadro 4 – Distribuição das competências adaptadas de Nelson e Dopson sobre as competências e habilidades constantes nas Diretrizes Curriculares Brasileiras para o Curso de Hotelaria.

Habilidades e Competências propostas nas Diretrizes Curriculares	Competências
I - Atuar no planejamento, implantação e gerenciamento de unidades hoteleiras;	<ul style="list-style-type: none"> a) Determinar localização de empreendimentos b) Analisar oportunidades de investimento c) Tomar decisões em termos de desenvolvimento imobiliário d) Administrar reuniões c) Aumentar o budget d) Gerenciar o budget e) Desenvolver memorandos, agendas e relatórios. f) Gerenciar a força de trabalho
II - Reconhecer e identificar problemas, equacionando soluções, intermediando e coordenando os diferentes níveis do processo de tomada de decisão;	<ul style="list-style-type: none"> a) Analisar relatórios financeiros e gerenciais b) Controlar custos eficientemente c) Empregar técnicas de yield management d) Identificar problemas gerenciais e) Resolver problemas gerenciais f) Negociar eficazmente g) Projetar receitas h) Usar a ética ao tomar decisões i) Usar pensamento crítico para tomar decisões j) Usar técnicas de relações públicas l) Usar técnicas eficientes de vendas m) Usar técnicas promocionais
III - Ajustar-se aos diferentes contextos históricos e suas inter-relações geográficas, sociais, econômicas e turísticas, especialmente para o constante aperfeiçoamento em planejamentos e gestões de empresas hoteleiras;	<ul style="list-style-type: none"> a) Desenvolver empregabilidade b) Gerenciar pessoas c) Desenvolver pessoas d) Lidar com cultura corporativa e) Lidar com ética corporativa
IV - Adotar, com eficácia, modelos inovadores de gestão;	<ul style="list-style-type: none"> a) Gerar idéias criativas e inovadoras b) Demonstrar capacidade de delegar
V - Integrar-se no grupo hoteleiro e da unidade que gerencia, contribuindo para a ação de equipes interdisciplinares e interagir criativamente face aos diferentes contextos organizacionais e sociais bem como resolver situações com flexibilidade e adaptabilidade diante de problemas e desafios organizacionais;	<ul style="list-style-type: none"> a) Conduzir avaliações eficientes de desempenho b) Conduzir entrevistas de seleção c) Demonstrar liderança d) Demonstrar paciência com os outros e) Desenvolver relações positivas com os empregados f) Facilitar o trabalho em equipes g) Planejar e antecipar as necessidades de pessoal h) Trabalhar bem com seus pares i) Treinar empregados j) Preparar empregados
VI - Comunicar em idiomas estrangeiros, principalmente a língua inglesa e a espanhola, manejando também os recursos informatizados e outros equipamentos tecnológicos;	<ul style="list-style-type: none"> a) Demonstrar boa capacidade de comunicação escrita b) Demonstrar boa capacidade de comunicação oral c) Demonstrar competência para apresentações d) Recuperar dados pelo sistema de contabilidade e) Usar computadores adequadamente f) Usar computadores para conseguir e analisar informações

(Continuação)	
Habilidades e Competências propostas nas Diretrizes Curriculares	Competências
VII - Exercer, com liderança e responsabilidade, o gerenciamento da unidade hoteleira, direcionado ao melhor atendimento ao cliente, usuário;	<ul style="list-style-type: none"> a) Adaptar a organização para atender às necessidades dos clientes b) Administrar problemas e reclamações c) Solucionar problemas e reclamações d) Desenvolver relações positivas com clientes e) Resolver problemas dos clientes
VIII - Implantar planejamento estratégico capaz de assegurar produtividade e competitividade, em mercados de significativas diversificações;	<ul style="list-style-type: none"> a) Coordenar atividade de pesquisa de marketing b) Analisar atividades de pesquisa de marketing c) Desenvolver um plano estratégico d) Implementar um plano estratégico e) Desenvolver estratégias de merchandising f) Desenvolver um plano de marketing g) Identificar mercados - alvo
IX - Ajustar, mediante adequada forma de gerenciamento, o funcionamento institucional a novas situações, emergentes, presentes na pluralidade do mercado hoteleiro, da cultura e da demanda diferenciada, das expectativas de diferentes pólos turísticos ou em razão de diversos processos de mobilidade social.	<ul style="list-style-type: none"> a) Administrar o stress pessoal b) Administrar situações de crise c) Desenvolver e cultivar um ambiente diversificado d) Equilibrar vida pessoal e profissional e) Promover mudanças f) Demonstrar aparência e conduta profissional

Fonte: NELSON; DOPSON, 2001.

Os autores Nelson e Dopson (2001) comentam que as “questões” curriculares para hotelaria foram amplamente discutidas na literatura estrangeira primeiramente em razão de serem novidade como campo do conhecimento em comparação com outras áreas, e da contínua reestruturação do currículo para satisfazer as necessidades do mercado.

Tribe (apud LASHLEY; MORRISON, 2000), por exemplo, desenvolveu a ideia de espaço curricular para o Turismo, e juntamente com David Airey, adaptou-a para a Hospitalidade. Segundo ele, o espaço curricular é a área que contém os vários possíveis conteúdos de um currículo. Ele prossegue afirmando que o currículo representa um espaço duvidoso sobre o qual vários interessados buscam exercer alguma influência.

Este espaço curricular sofre com a força de agentes limitadores como, por exemplo, a duração do curso, o perfil dos alunos, os recursos ou interesses da instituição, e isso faz com que alguns conteúdos sejam privilegiados em detrimento de outros. Estes agentes limitadores podem, sem dúvida, influenciar no resultado do curso, e quanto mais adequado for o currículo (e suas áreas privilegiadas) ao que se pretende com o curso, melhor o resultado.

Não há como negar a influência prática e vocacional na formação do currículo de um curso de hotelaria, apesar dos recentes esforços de se avançar um pouco em outros territórios científicos. Mas Lashley e Morrison (2000), afirmam que em uma análise final, o currículo na educação superior tem que ser formado pelo conhecimento que, por sua vez, deve ser formado pela pesquisa. O desenvolvimento bem sucedido do currículo depende de novos conhecimentos e novas pesquisas. O verdadeiro desafio para a educação em Hotelaria argumentam Lashley e Morrison (2000), é a origem e a criação deste novo conhecimento.

3.2 O Curso de Hotelaria da Universidade Federal do Maranhão: histórico e orientações teórico-metodológicas

Antes de apresentar um histórico do Curso de Hotelaria da UFMA, é necessário situar as bases que proporcionaram o surgimento dos cursos de tecnologia, os acordos MEC-Usaid, o Relatório Meira Matos, o Plano Trienal elaborado pelo Instituto de Pesquisa Econômica Social Aplicada, para os anos de 1968, 1968 e 1970, visando reservar os cursos universitários aos mais bem dotados intelectualmente, como o Plano de Metas, que apontava para o aprendizado técnico de profissões intermediárias e propunha a criação de cursos básicos voltados a essa finalidade, pois tais acordos têm importância, segundo Peterossi (1980), na medida em que introduziram-se, na condução da problemática em torno da educação-mercado de trabalho. A autora informa que,

isso ocorre na medida em que os programas de ajuda, decorrentes desses convênios, identificam o baixo nível de qualidade com a democratização ou a expansão do ensino. A estratégia de ação adotada é a do treinamento do pessoal docente e técnico, do aumento dos recursos materiais e a reorganização do currículo, com vistas ao treinamento, em nível desejado, do pessoal destinado a preencher as categorias operacionais das empresas em expansão. Tem isso por base a necessidade de adequar a educação às necessidades do desenvolvimento. (PETEROSSO, 1980, p. 31).

Peterossi (1980) ainda aponta que o anteprojeto de Lei sobre a organização e funcionamento do ensino superior, que uma vez aprovado transformou-se na Lei 5.540/68, propôs em seu artigo 15 que “paralelamente ao primeiro ciclo geral, serão organizados cursos profissionais de curta duração destinados a proporcionar habilitações intermediárias de grau superior”. Este artigo foi vetado. A Lei 5.540/68 em seu artigo 23 mantém as ideias básicas contidas no

anteprojeto, porém incorporando a nova modalidade de curso à estrutura universitária e não mais como uma alternativa paralela, devendo os regimentos e estatutos disciplinar o ciclo profissional criado segundo suas normas e organização características.

Segundo Peterossi (1980), em janeiro de 1968, pela Resolução 2.001, o governo constituiu um Grupo de Trabalho encarregado de estudar a viabilidade da implantação de uma rede de cursos superiores de Tecnologia, para atender à demanda de uma sociedade em contínuo desenvolvimento tecnológico, à contenção de outros graus universitários, que abrisse oportunidades ao maior número possível de estudantes.

Dessa forma, foi desencadeada uma série de estudos, atos, decretos, pareceres, relatórios que culminaram com a criação, principalmente em São Paulo, numa série de cursos de Tecnologia. O Parecer CEE/SP nº 50/70, do Conselho Estadual de São Paulo ressalta que “[...] o tecnólogo virá preencher a lacuna geralmente existente entre o engenheiro e a mão de obra especializada [...] deverá saber resolver problemas específicos e de aplicação imediata ligados à vida industrial...” e que “vem a ser uma espécie de ligação do engenheiro e do cientista com o trabalhador especializado [...] e está muito mais interessado na aplicação prática da teoria e princípios, do que no desenvolvimento dos mesmos [...]” (BRASIL, 2010a).

Na mesma época, o então Conselho Federal de Educação, pelo Parecer CFE nº 278/70, da Câmara de Educação Superior, reafirmava que o caracterizava os cursos superiores de Tecnologia não é a sua duração, conforme Caput do Artigo 23, mas seu perfil profissional de conclusão. É exatamente este o entendimento que deve prevalecer na análise das propostas de cursos superiores de Tecnologia, como proposto nas presentes Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico (BRASIL, 2010a).

Considerando, segundo Peterossi (1980), um “novo modelo educacional” nas esferas educacionais governamentais, os cursos de Tecnologia tiveram significativa atenção por parte das autoridades educacionais, constituindo-se em projeto específico, integrante do Plano Setorial de Educação 72/74, sob nº 19, “Incentivo às carreiras de curta duração”. Assim foram implantados, no período de 1973/75, em 19 Instituições de Ensino de Superior, a maioria em Universidades e

Instituições Federais, 28 novos cursos superiores de Tecnologia, sendo dois na região Norte, oito no Nordeste, nove no Sudeste, três no Sul e seis na Centro-Oeste.

A rápida e significativa expansão dos cursos tecnológicos somente foi possível com a ajuda financeira do governo federal, que percebeu a possibilidade de utilizar a educação superior de curta duração como meio de satisfazer as classes populares em ascensão, utilizando-os como um mecanismo dúbio de contenção da demanda ao ensino superior e de atendimento ao mercado de trabalho.

A Universidade Federal do Maranhão, através de sua Pró-Reitoria de Graduação e baseada em normas regulamentares e na legislação vigente que lhe concedia autonomia didática para criar e implantar novos cursos apresentou em 11 de setembro de 1987, para apreciação do seu Conselho Universitário, o projeto do curso Superior em Hotelaria, devidamente apreciado pela Divisão de Cursos de Graduação.

Como Justificativa para a criação do novo curso, assim se manifestou a Universidade em seu projeto:

“Com o incremento que vem se verificando do turismo no Brasil, a EMBRATUR (Empresa Brasileira de Turismo) vem procurando entrosar as entidades representativas do setor de Hotelaria com os órgãos oficiais do turismo, de forma que se aplique um plano orgânico de política hoteleira.

Em São Luís, como órgão oficial de Turismo, subordinado à Secretaria de Indústria e Comércio, funciona a MARATUR, que vem desenvolvendo convênios com alguns hotéis, até no interior maranhense, para que o atendimento aos turistas possa oferecer certo conforto.

O estado do Maranhão e mais especificamente sua capital, São Luís, dispõe de razoável rede hoteleira que, embora em franco desenvolvimento, enfrenta o grave problema de mão-de-obra especializada para operacioná-la.

O fato tem ocasionado sérias dificuldades aos empresários do ramo, os quais são obrigados a preencher o seu quadro de trabalho com pessoal de outras regiões, que por outros motivos, principalmente falta de adaptação à Região Nordeste, aqui permanece por pouco tempo, resultando na inviabilidade de se constituir, quanto à rede hoteleira, um quadro de pessoal efetivo e permanente, e na falta de continuidade de um trabalho anteriormente iniciado.

A criação do Curso de Hotelaria em São Luís viria suprir essas necessidades oferecendo oportunidades de se empregar mão-de-obra local e

regional, desde que o profissional demonstre através de seu trabalho um desempenho técnico-moral, pois a existência de mercado de trabalho neste campo, ainda não estava saturado. Segundo pesquisas realizadas pela escola Superior de Hotelaria de, Caxias do Sul, “calcula-se com base no número e categoria de hotéis existentes no Brasil, um potencial de empregos para uma mão-de-obra especializada de alto nível, de aproximadamente 8.000 (oito mil) vagas”.

A formação do profissional para as atividades hoteleiras, salvo raras exceções, em todo o Brasil, vem se processando empiricamente, considerando que a própria legislação brasileira oferece ampla flexibilidade para que as organizações de âmbito nacional, estaduais, oficiais ou particulares, promovam os seus próprios cursos, desde que estejam tecnicamente preparados para fazê-lo.

Assim, nada mais oportuno, que se crie, em nível superior, na Universidade Federal do Maranhão, o curso de Hotelaria, em nível de técnico, que virá atender às necessidades nessa área”.

A necessidade de profissionais graduados em hotelaria para atuarem em hotéis de São Luís, e conseqüentemente, oferecer um serviço de qualidade ao turista tem a ver também com o aumento e diversificação da demanda no mercado hoteleiro local, tendo visto que na década de 80 se instalaram várias indústrias no Maranhão a exemplo da CVRD (Companhia Vale do Rio Doce), hoje Vale, e a ALCOA (Consórcio de Alumínio do Maranhão).

Segundo Feitosa (1994), o operariado (engenheiros, forneiros, soldadores, montadores, torneiros mecânicos, desenhistas, administradores, gerentes etc.) empregado diretamente nessas indústrias era recrutado de outros estados brasileiros, particularmente de Minas Gerais e São Paulo.

Feitosa (1994, p. 344) ainda explica que [...] “os operários vindos de outros estados, constituem-se em boa parte, de aposentados, que com sua experiência vinham para passar uma temporada, a da instalação e treinamento dos trabalhadores locais” [...] “muitos, após a montagem das indústrias, retornaram aos seus locais de origem, haja vista que a grande maioria tinha suas famílias constituídas em outras regiões e não se dispunha a mudar-se para o interior do Maranhão” [...]

Neste sentido, observa-se que provavelmente devido ao nível dos trabalhadores destas fábricas necessitava-se de uma estrutura hoteleira condizente, que não oferecesse apenas serviço de alojamento, mas um aparato de outros

serviços que dependia de certa forma da mão de obra qualificada para o atendimento.

Altos funcionários da ALCOA, por exemplo, visitavam a fábrica em São Luís e por certo tempo permaneciam em hotéis da cidade. Feitosa (1994, p. 357) exemplifica uma dessas visitas, [...] “no governo do Sr. Edson Lobão o Palácio teve toda a sua decoração renovada para receber o staff internacional dessa empresa em jantar promovido pelo executivo estadual” [...]

3.3 Funcionamento e Estrutura Curricular do Curso de Hotelaria da Universidade Federal do Maranhão

A Resolução 45/87, aprovada em 30/11/1987 pelo Conselho Universitário da UFMA, contém as normas para funcionamento do curso Superior de Tecnologia em Hotelaria.

Observa-se, na citada Resolução, que o curso daria direito ao diploma de Tecnólogo em Hotelaria, e o aluno poderia, em cada semestre letivo, se inscrever em disciplinas, devendo os seguintes limites de carga horária, excluídas as horas destinadas ao estágio supervisionado:

Máxima - 670 horas

Média - 570 horas

Mínima - 268 horas

Consta no Parecer Nº 533/92 da Comissão CESu, sobre o reconhecimento do Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria aprovado em 10/11/1992, que o concurso vestibular para ingresso no referido curso foi executado conforme o quadro a seguir:

Quadro 5 – Ingresso no Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria - UFMA

Ano	Vagas	Inscritos	Classificados
1987 (2)	20	91	05
1988 (2)	20	61	11
1988 (2)	20	51	09+08 graduados
1989 (1)	-	-	-
1989 (2)	-	-	-
1990 (1)	-	-	-
1990 (2)	-	-	-
1991 (1)	-	-	-
1991 (2)	30	79	30

Fonte: Parecer nº 533/92 – CESu, 1992.

Observa-se que no período entre os anos de 1989 (1) e 1991(1) não foram ofertadas vagas para o vestibular devido vários problemas dentre, os quais desconhecimento da importância do curso de hotelaria para o mercado turístico da cidade São Luís, a falta de campo de estágio para os alunos, pois o curso de hotelaria ainda não tinha um departamento próprio. Em entrevista concedida no dia 25 de junho de 2011 a coordenadora do Curso de Hotelaria da UFMA entre os anos de 1989 a 1992 nos apresenta estes fatos que seriam as causas primeiras para a suspensão da oferta no vestibular.

[...] O curso de Hotelaria passava por um momento realmente difícil... e um dos problemas do curso de hotelaria na verdade é que ele não tinha departamento específico... os professores eram de outros departamentos, então inclusive por ser um curso de pequeno porte não era totalmente valorizado eu sentia isso naquela época... (Coordenadora do Curso à época, 2011)

Outro problema apresentado pela então coordenadora do Curso de Hotelaria da UFMA diz respeito à carência de professores com formação específica em hotelaria fato que de certa forma prejudicava o andamento das disciplinas e a formação dos alunos. Neste ponto a professora explica que

[...] Quase ninguém conhecia o curso de hotelaria, era um curso novo na universidade, e era um curso que tinha carência de professores e o que a gente podia conseguir era no departamento de Administração e tinha disciplinas específicas de hotelaria como administração hoteleira, restaurante... e o que nós fizemos? Fomos buscar professores nos hotéis, nos grandes hotéis de São Luís, e celebramos convênios com esses hotéis para que nossos alunos tivessem acesso a estes hotéis e fizessem a parte de estágio... (Coordenadora do curso à época)

Segundo a professora foram feitos convênios com o Hotel Quatro Rodas, hoje Pestana, Hotel Vila Rica (São Luis e São Paulo) e com o Panorama Palace Hotel.

Percebemos durante a pesquisa que alguns desses problemas ainda não foram contornados, um exemplo é a falta de um hotel escola para o desenvolvimento das práticas, e o número de professores ainda é pouco para atender a demanda de alunos e atividade de extensão, pesquisa e ensino.

O Curso de Hotelaria - Tecnólogo foi criado vinculado ao Departamento de Ciências Contábeis e Administração, e era constituído por uma Coordenação e um Colegiado de Curso responsável pelo andamento das atividades.

O projeto de criação e funcionamento do Curso de Hotelaria – Tecnólogo previa a formação profissional no decorrer de cinco semestres, com uma carga horária de 2.070 horas/aula, totalizando 113 créditos.

Para estruturar o currículo do Curso de Hotelaria foi realizada uma pesquisa junto às universidades brasileiras que mantinham e mantém curso de hotelaria. Essa pesquisa institucional levantou informações das disciplinas, experiências, carga horária, regime acadêmico e outras peculiaridades como instrumento de comparação e aplicabilidade ao mercado local. Todas as informações sofreram a devida redução sociológica às características sócio-econômicas e didático-metodológicas locais.

Segundo o Relatório 533/92 – CESu foram consultadas as instituições de Caxias do Sul, USP, UFBA entre outras. E Currículo Pleno do curso de Hotelaria – Tecnólogo da UFMA estava estruturado conforme segue:

Quadro 6 – Currículo Pleno do Curso de Hotelaria-Tecnólogo/UFMA

Disciplinas	Carga Horária	Créditos
Disciplinas Nucleares	1.365	77
Disciplinas Complementares	525	35
Disciplinas de Legislação Específica	120	06
Estágio Supervisionado	225	05

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Hotelaria, 1987.

São consideradas, nesse caso as disciplinas nucleares e complementares aquelas que se chamam atualmente de Conteúdos específicos e Conteúdo teórico-prático, isto é, estudos relacionados com a Administração, a Economia e o Direito aplicados à Hotelaria, interligados com o Turismo, incluindo estudos sobre sistemas de Comunicação e Informática, com domínio de, pelo menos, uma língua estrangeira. As disciplinas nucleares teriam 62 créditos em carga horária teórica e 15 créditos em carga horária prática. As disciplinas de legislação específica teriam 04 créditos em carga horária teórica e 02 créditos em carga horária prática. E finalmente o estágio curricular supervisionado com Carga Horária de 225 horas, de acordo com a comissão do Conselho Universitário da UFMA: “o Estágio do Curso de Hotelaria é desenvolvido na rede Hoteleira de São Luís, mediante convênio firmado entre esta e a UFMA.

Um aspecto relevante em relação à prática do aluno do curso de Hotelaria-Tecnólogo é que além do estágio supervisionado, o aluno deveria, no segundo, terceiro e quarto semestres letivos freqüentar o estágio de vivência profissional em hotéis conveniados com a UFMA, consoante estabelecido na Resolução nº 45/87 – CONSUN, art. 4º - parágrafo I. Esse estágio objetivava a familiarização do aluno com as atividades do hotel e concomitante aplicação dos conhecimentos teóricos com a prática.

Conforme observamos, o Currículo Pleno do curso de Tecnólogo em Hotelaria da UFMA (Vide Resolução e Fluxograma de Tecnólogo ANEXO A) totaliza 2.235 (duas mil, duzentas e trinta e cinco) horas/aula com 123 (cento e vinte e três) créditos, e poderia ser integralizado em:

- . 02 (dois) anos ou 04 (quatro) semestres no mínimo;
- . 2.5 (dois e meio) anos ou 05 (cinco) semestres, em média, e
- . 04 (quatro) anos ou 08 (oito) semestres ao máximo.

Pela análise do Currículo Pleno do Curso de Hotelaria – Tecnólogo da UFMA verifica-se que a sua constituição dá ênfase às disciplinas profissionalizantes, não desprezando, contudo, as áreas de formação geral e instrumental. Assim vejamos:

Quadro 7 – Análise do Currículo Pleno do Curso de Hotelaria-Tecnólogo/UFMA

Disciplinas	Peso
Disciplinas de Formação Profissional	43.3 %da CH
Disciplinas Instrumentais	32.6 %da CH
Disciplinas de Formação Geral e Legislação específica	24.1 %da CH
Total	100

Fonte: Parecer nº 533/92 – CESu, 1992.

Como se pode observar, o Currículo Pleno do Curso de Hotelaria – Tecnólogo da UFMA contempla todas as áreas de formação técnico-profissional, geral e de legislação específica, de acordo com a legislação vigente, preparando o futuro profissional com cabedal teórico-prático necessário para o desempenho eficiente e eficaz, segundo as exigências do mercado.

Com referência aos professores indicados para o curso, a comissão do Conselho Universitário da UFMA afirma em seu parecer: docentes de diversos Departamentos aos quais estão vinculadas disciplinas, do Currículo Pleno do Curso de Hotelaria e o Cadastro Docente, integrante do processo de criação do curso. Que atendiam às exigências legais haviam sido aceitos através de Pareceres do Conselho Federal de Educação.

Em 2006, o Curso de Hotelaria desvinculou-se do DECCA quando juntamente com o Curso de Turismo, constituiu o Departamento de Turismo e Hotelaria no Centro de Ciências Sociais da Universidade Federal do Maranhão e concomitante a isso ocorre a transformação da habilitação de tecnólogo em hotelaria para bacharelado. (Vide Resolução ANEXO B)

O crescimento do mercado e da demanda hoteleira, tanto em termos de quantidade como em qualidade, motivou a adequação da formação dos profissionais de hotelaria, e considerando esses dados da realidade e os anseios de professores, alunos e egressos do curso, ocorreu a transformação do curso de Tecnologia em Bacharelado, tendo em vista aperfeiçoar o processo formativo dos profissionais da área, de maneira a atender, com qualidade e competência, as demandas da sociedade local e nacional, através do ensino, pesquisa e extensão.

Constituíram-se em base orientadora dessa transformação do curso de hotelaria tecnólogo para bacharelado as diretrizes curriculares vigentes para os cursos de graduação (Parecer CNE/CES 146/2002, Parecer CNE/CES 67/2003 e

Parecer CNE/CES 108/2003) e a literatura crítica da área de conhecimento em Hotelaria, sobretudo os estudos voltados para a criação de cursos adequados às necessidades atuais do mercado interno e externo. Assim, enfatiza-se, a necessidade de identificar as diferentes áreas atinentes ao desenvolvimento das habilidades que o Bacharel em Hotelaria deve estar apto a oferecer para inserir-se no mercado de trabalho.

Nesse sentido, o Projeto Político Pedagógico do Curso de Hotelaria Bacharelado foi desenvolvido tendo como base o contexto local, assim como a nova perspectiva, apontada pelo Ministério da Educação, quanto à adequação e atendimento das necessidades emergentes que se colocam para este setor de serviços, incentivando uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios mutantes de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento.

Dessa forma, busca-se uma formação intelectual e profissional de um cidadão mais preparado para o mercado de trabalho, crítico da sua realidade, com capacidade de propor novas alternativas e dar resposta às exigências locais, regionais, nacionais e internacionais; além de abrir a possibilidade de uma formação continuada que terá início na graduação e continuará nos cursos avançados, considerando-se o cenário de constantes mudanças e inovações.

Em síntese, o curso de Bacharelado em Hotelaria estará voltado à formação de profissionais aptos a atuarem em um mercado altamente competitivo e em constante transformação, cujas atividades possuem um impacto profundo na vida social, econômica e no meio ambiente das sociedades onde são desenvolvidas, pois a hotelaria possui grande poder alavancador sobre seu entorno.

A organização curricular do Curso de Hotelaria da Universidade Federal do Maranhão, na modalidade bacharelado articula-se em torno de núcleos estruturantes que têm a seguinte nomenclatura: *Núcleo de Formação Humanística e Instrumental*, *Núcleo de Fundamentação Teórica*, *Núcleo de Práticas Interdisciplinares*, *Núcleo de Atividades Complementares e Estágio Curricular*. Cada um desses núcleos se compõe de disciplinas e/ou atividades, ao tempo em que incorpora a possibilidade de articulação, junto ao ensino, de propostas ligadas a linhas de pesquisa e extensão.

As disciplinas, por sua vez, são classificadas segundo a sua natureza, da seguinte forma: *disciplinas obrigatórias* - comuns a todos os alunos do curso,

devendo serem cursadas na seqüência estabelecida no currículo padrão; *disciplinas eletivas* - de livre escolha do aluno, dentro do elenco oferecido para o curso; *disciplinas optativas* - correspondentes àquelas não constantes do currículo do curso, mas que poderão ser cursadas pelo aluno até o limite máximo de 8% do total de créditos do curso, sob a orientação pedagógica do Colegiado. (Vide Fluxograma Anexo C).

Quadro 8 - Dados Inerentes à Integralização Curricular do Curso de Hotelaria – Bacharelado/UFMA

Carga horária total mínima	3.120 horas
Carga horária mínima - Disciplinas eletivas	120 horas
Carga horária mínima - Atividades complementares	210 horas
Carga horária mínima - Estágio Curricular	360 horas
Número de créditos mínimos a serem alcançados	195 créditos
Prazo mínimo para integralização curricular	09 semestres
Prazo médio para integralização curricular	12 semestres
Prazo máximo para integralização curricular	18 semestres

Fonte: Projeto Político Pedagógico do Curso de Hotelaria Bacharel, 2006.

4 OS SABERES CONSTITUTIVOS DA FORMAÇÃO DOS PROFESSORES QUE ATUAM NO CURSO DE HOTELARIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO.

O objetivo deste estudo é desvelar os saberes constitutivos da formação dos professores que atuam no Curso de Hotelaria da Universidade Federal do Maranhão. Desvelar estes saberes significa conhecer, a partir dos depoimentos dos professores e alunos, como os docentes planejam e executam o plano didático, escolhem suas metodologias, elaboram as tarefas para os alunos e como acontece a articulação entre a teoria e a prática na sala de aula.

A coleta de dados foi realizada no próprio Curso de Hotelaria da UFMA que possui hoje 286 (duzentos e oitenta e seis) alunos regularmente matriculados e distribuídos em nove semestres no turno vespertino. O corpo docente é composto por 06 (seis) professores graduados em hotelaria que ministram disciplinas específicas e de 24 (vinte e quatro) professores que trabalham com disciplinas de formação geral ofertadas por diversos departamentos que dão suporte ao referido curso.

Participaram deste estudo 04 (quatro) professores das disciplinas específicas, que são: Hotelaria Hospitalar, Teoria e Prática de Restaurante II, Marketing Aplicado à Hotelaria, Teoria e Prática de Hotel I, Estágio Curricular, Hotelaria e Consultoria. Os professores de formação geral que participaram da pesquisa foram 06 (seis) professores que ministram as disciplinas: Inglês Técnico I, Inglês Técnico II, Contabilidade Geral e de Custos, Introdução a Administração Hoteleira, Gastronomia Aplicada e Introdução à Hotelaria e Turismo e também 20 alunos do oitavo e nono período. (Vide Solicitação e Roteiro de entrevistas com Alunos e Docentes APÊNDICES A, B, C e D respectivamente)

Para identificação dos professores adotamos nomes de estrelas como uma forma de homenagear a classificação hoteleira que até hoje é feita usando-se o critério de estrelas, ou seja, de acordo com a categoria dos hotéis estes podem ter uma, duas, três, quatro ou cinco estrelas.

Segundo Bogdam e Biklen (2002), as identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhes qualquer tipo de transtorno e prejuízo.

No quadro a seguir apresentamos um perfil dos professores entrevistados durante a pesquisa.

Quadro 9 – Perfil dos docentes investigados

Professor	Disciplina que ministra	Tempo de docência	Graduação	Curso de Pós-graduação
Sirius	Teoria e Prática de Restaurante II e Estágio Curricular I	15 anos	Hotelaria	Especialização em Docência do Ensino Superior
Vega	Teoria e Prática de Hotel II	06 anos	Turismo	Mestrado em Desenvolvimento Sustentável
Antares	Administração Hoteleira	10 anos	Engenharia civil e Ciências Imobiliárias	Mestrado em Gestão de Negócio do Turismo
Rigel	Hotelaria Hospitalar, Hotelaria e Consultoria	01 ano	Hotelaria	Especialização em Docência do Ensino Superior
Capella	Gastronomia Aplicada	20 anos	Turismo	Mestrado em Sustentabilidade de Ecossistemas
Aldebaran	Inglês Técnico I	13 anos	Letras	Especialização em Metodologia do Ensino de Língua Inglesa
Canopus	Marketing Aplicado à Hotelaria e Estágio Curricular II	07 anos	Hotelaria	Mestrado em Administração
Polaris	Alimentos II e Controles de Hotel	03 anos	Hotelaria	Especialização em Tecnologia de Alimentos
Atria	Inglês Técnico II	19 anos	Letras	Especialização em Comunicação e Marketing
Altair	Contabilidade Geral e de Custos	30 anos	Contabilidade	Especialização em Administração

Fonte: Pesquisa de campo, 2011.

A entrevista semiestruturada foi o instrumento utilizado para a coleta dos dados durante a pesquisa.

Para Ludke e André (1986), essa interação que permeia a entrevista provoca influência recíproca entre os envolvidos. A vantagem de utilizar tal método de coleta de dados é a de captação imediata e corrente da informação desejada. Nesse sentido, esses autores dizem que a entrevista pode constituir uma estratégia dominante para a obtenção de dados descritivos na linguagem do próprio sujeito, permitindo ao investigador desenvolver intuitivamente uma idéia sobre a maneira como os sujeitos interpretam aspectos do mundo.

Diante disso, foi elaborado um roteiro de entrevista que contempla três categorias de análise: Formas de Inserção na Docência; A Construção do Saber-Fazer, e A Influência da Experiência profissional no Saber Docente.

4.1 O que dizem os sujeitos pesquisados

Buscando explicar como, no dia a dia da sala de aula o professor vai construindo um conhecimento sobre o ensino, e como partilha com os alunos e seus pares o resultado dessa elaboração, na análise e apresentação dos dados além dos depoimentos dos sujeitos investigados também dialogamos com os autores Paulo Freire (1986; 1996) Maurice Tardif (2002), Demerval Saviani (1987), Selma Garrido Pimenta (1999; 2009), Alarcão (2010) e Vázquez (1986).

4.1.1 Formas de inserção na docência

Dentre os dez professores entrevistados 40% possui graduação em hotelaria, 20% em turismo, 10% em letras, 10% em contabilidade, 10%(um) em engenharia civil e ciências imobiliárias, 10% em administração e letras.

Todos os professores entrevistados disseram gostar do que fazem e afirmaram que tiveram suas primeiras experiências na docência ainda durante a graduação em cursos de extensão, e como monitores de disciplinas específicas como professores de ensino fundamental e médio, no estágio docência do mestrado, como professores de cursos técnicos e cursos livres fatos que influenciaram a aceitar o desafio da sala de aula, conforme relataram:

[...] quando eu iniciei a graduação de hotelaria eu já era professora do município e dava aulas no ensino fundamental. Mas tive outras experiências [...] antes de sair da universidade eu fui monitora na cadeira de restaurante [...] logo em seguida fui para o ICEP lecionar várias disciplinas de hotelaria e turismo, pois era um curso técnico e posteriormente o Estado lançou cursos técnicos em que eu fui aprovada e lá eu ministrei disciplinas de hotelaria, em seguida fui trabalhar no ensino superior em faculdade particular e depois na UFMA... (SIRIUS).

[...] eu me identifico muito com a docência, eu gosto muito da sala de aula. Eu já dava aula anteriormente antes de ser professora universitária, eu trabalhava no ensino médio e no fundamental, lecionava biologia, química, matemática e física então estou na docência há tempo... (CAPELLA).

Ensinei na UEMA o que foi o primeiro contato com o ensino superior, mas já ensinava no ensino médio na Escola Técnica de Comércio do Maranhão, depois eu vim pra UFMA desde então não parei mais, já vou me aposentar no próximo ano. (ALTAIR)

Os entrevistados acima citados iniciaram na docência como professores do ensino fundamental, médio e técnico e seus saberes docentes tiveram, possivelmente, como fontes sociais de aquisição a prática docente na escola e na sala de aula, ou seja, pela prática do trabalho.

Dentre os professores entrevistados, dois tiveram o seu primeiro contato com a docência durante o curso de mestrado por conta do estágio docência e também pelos convites que surgiram à época conforme afirmam:

“[...] durante o mestrado eu fazia o estágio docência e durante este estágio fui despertando para o ensino e durante a graduação eu tinha participado de projetos de extensão relacionados à docência, mas no tema da educação ambiental [...] depois ministrei cursos de qualificação e logo durante o mestrado comecei a ser professor substituto”. (VEGA)

“[...] quando estava no mestrado fui convidado para ministrar cursos de treinamento para servidores na área de hotelaria, e acabei me identificando com a

docência e passei a ministrar aulas em uma faculdade privada, a partir daí me apaixonei pela profissão de professor”. (ANTARES)

Os professores Vega e Antares receberam influências de fontes como estágios e estudos da pós-graduação. Durante a docência esses saberes são caracterizados como saberes provenientes da formação escolar e da formação profissional.

Segundo Tardif (2002), existem os saberes pessoais dos professores cujas fontes sociais de aquisição são a família, o ambiente da vida, isto é, a história e socialização primária. A seguir podemos verificar como Aldebaran evidencia a importância da família e de uma professora no início da sua carreira.

“Na verdade foi mais uma consequência porque eu tenho duas irmãs nós três somos professoras de inglês e nos formamos na mesma universidade a UEMA, eu sou a mais nova então as minhas irmãs mais velhas entraram no curso de inglês primeiro ai viraram professoras e quando eu fiz o ensino médio no CEFET eu tive uma professora de português e literatura que me inspirava muito, então por ela eu comecei a sentir gosto de dar aula. Segui o exemplo das minhas irmãs. Comecei a dar aulas aos 15 anos de idade”. (ALDEBARAN)

Um dos primeiros resultados que sobressaem na pesquisa de Tardif (2002) é que os saberes são temporais, ou seja, são adquiridos através do tempo, isto é, uma boa parte do que os professores sabem sobre ensino, sobre os papéis do professor e sobre como ensinar provém da sua história escolar, portanto são saberes pessoais que têm como fonte a família, os amigos. São saberes provenientes da formação escolar anterior como a escola primária e secundária e saberes da formação profissional como os estágios, os cursos de formação continuada.

Os depoimentos nos mostram nitidamente que cada professor investigado traz consigo estes saberes temporais na sua história de trabalho docente, e principalmente quando dizem por que escolheram trabalhar na docência.

Ao ingressar na profissão docente os professores passaram por diversas dificuldades que foram desde a relação professor-aluno, a incompatibilidade das

disciplinas que lecionava com a sua formação, a maneira de agir e falar na sala de aula, planejamento das aulas.

Os professores apontaram que para superar as dificuldades tiveram que estudar e se preparar mais para as aulas, conversaram com os mais experientes, desenvolveram instrumentos que lhes auxiliassem a avaliar as suas aulas e conseqüentemente melhorá-las e até mesmo resgatar o que aprenderam nos primeiros anos da docência a fim de superar os desafios.

Os depoimentos de Polaris e Capella se assemelham no que diz respeito às suas dificuldades no início do seu trabalho em relação à elaboração das suas atividades. Demonstram a carência que tiveram de saberes pedagógicos, aqui entendidos como os que viabilizam a ação de ensinar.

“[...] A dificuldade inicial era o planejamento das aulas. A gente começa a conversar com os professores da área e eles começam a dar dicas. Eu tive a sorte de ter bons diretores que me orientavam muito bem e isso me deu uma base muito boa. Na universidade eu sinto falta de um momento de planejamento, por exemplo, ter o PUD – Planejamento Único Didático e lá no início foi uma escola para mim e isso eu trago pra cá pra UFMA”. (CAPELLA)

“[...] Quando eu tive algumas dificuldades perguntava para os professores mais velhos, até hoje pergunto e não tenho vergonha. [...] As dificuldades em elaborar provas foi um problema”. (POLARIS)

Percebemos que Capella e Polaris superaram, em parte, suas dificuldades didático-pedagógicas conversando com os seus pares. Pimenta (1999) diz que na construção dos saberes há um processo coletivo de troca de experiências entre os pares, permitindo que os professores a partir de uma reflexão com os colegas, na prática e sobre a prática, possam construir os saberes necessários ao ensino.

Em relação a mesma questão, sobre as dificuldades, Canopus, Antares e Altair se sentiam inseguros para enfrentar uma sala de aula na universidade pela primeira vez, e sobre isso relatam:

“[...] Eu acho que a dificuldade primeira mesmo é você enfrentar uma sala de aula, principalmente no meu caso que eu era muito nova, muito inexperiente, então dava um certo nervosismo, será que vão perguntar alguma coisa que eu não sei, como é que eu vou me sair, então a dificuldade inicial foi essa. Passada essa dificuldade inicial, eu senti necessidade de qualificação, então como entrei aqui só com a graduação, então foi uma coisa que eu mesma senti de como melhorar as minhas aulas, por isso eu procurei fazer logo uma pós e depois um mestrado”. (CANOPUS)

“Eu diria que pela primeira vez eu tive medo. Eu disse: eu enfrentar alunos de nível universitário? Mas como eu já tinha certa prática do ensino de nível médio e também havia enfrentado algumas platéias em cursos no SEBRAE, eu pensei que ali não era para as pessoas me derrubarem, foi assim que eu superei o medo”. (ALTAIR)

“[...] Como nunca tinha atuado na docência, a minha maior dificuldade foi como agir em sala de aula, a maneira de falar, de vestir, de me fazer notar pelos alunos. A maneira de superar as dificuldades foi no dia a dia das aulas, e isso fez com que eu conseguisse obter confiança em mim e em como agir com eles, sendo discreto e procurando passar respeito a eles”. (ANTARES)

Para conquistarem mais segurança Antares e Altair buscaram recursos em suas experiências anteriores de sala de aula e também no cotidiano, considerando os alunos como parceiros no processo de ensino-aprendizagem. Canopus buscou reforço na formação continuada para amadurecer e conquistar mais segurança nas aulas.

Tardif *apud* Huberman (1989) explica que no início da carreira a maioria dos professores aprende a trabalhar na prática, às apalpadelas, por tentativa e erro. É a fase dita de exploração caracterizada pela aprendizagem, frequentemente difícil e ligada àquilo que denominamos sobrevivência profissional, quando o professor deve dar provas de sua capacidade, ocasiona segundo Tardif (2002) a edificação de um saber experiencial, que se transforma muito cedo em certezas profissionais, em truques das profissões, em rotinas, em modelos de gestão da classe e transmissão de matéria.

Ao longo da sua carreira, o professor passa por várias experiências no processo de ensino-aprendizagem e, a partir disso, indagamos aos docentes como eles avaliam a sua atuação presente em relação ao início de sua carreira. Eles responderam que estão sempre se avaliando e pensam na educação como um processo de aprendizado constante, e veem a sala de aula como um cenário de relações, de aprendizagem mútua, ou seja, que o amadurecimento do seu trabalho também depende dos alunos, das respostas que estes dão a eles em relação aos seus objetivos.

Dentre os respondentes, 30% dizem que estão mais maduros em relação ao início do trabalho docente. Pimenta (1999) aponta que o trabalho docente e a identidade do profissional da educação não é um dado imutável, mas é um processo de construção do sujeito historicamente situado e que ela se constrói a partir da significação social da profissão, da revisão constante dos significados da profissão e das práticas.

“[...] Eu penso que houve um grande amadurecimento no processo ensino-aprendizagem porque é o que a gente trabalha nesse cenário. Eu cresci enquanto profissional e amadureci no desenvolvimento de técnicas”. (SIRIUS)

“Eu acho que mudou. Você vai pegando experiência vai aprendendo com as pessoas, vai pegando segurança e vai conseguindo meio que aprimorar. Hoje eu sinto um pouco mais de conforto porque sai um pouco mais, conheci outras coisas, mais hotéis, eu tenho mais assunto, mais diálogo, acho que melhorou mesmo”. (POLARIS)

“Com a experiência de ter ministrado aulas em Faculdades Privadas, Institutos Federais de Ciência e Tecnologia, Universidades Públicas, sinto que houve uma grande evolução na minha carreira. No começo sem experiência o cometimento de erros é muito grande, e com o tempo o crescimento profissional, as coisas se tornam mais profissionais”. (ANTARES)

Analisando os depoimentos acima podemos supor que os professores dão grande importância às suas experiências, e as técnicas utilizadas em sala como fonte de aprendizagem para o melhor desenvolvimento do trabalho docente.

Capella, Rigel e Aldebaran e Vega perceberam o valor e a importância da avaliação constante bem como a colaboração dos alunos desde o início da sua carreira até agora. É possível que concebam a sua formação como um fenômeno contínuo, inacabado:

“[...] Eu sou uma eterna aprendiz, a cada sala de aula eu aprendo um pouco mais [...] dificuldades nós sempre vamos ter. Mas ensinar é uma interação ali quase que diária, você interagindo com aquele aluno, você está sempre aprendendo com ele e isso é uma coisa que eu aprendi é a aprender, eu ainda estou aprendendo”. (CAPELLA)

“Sim desde o começo eu acredito que a profissão docente tem que passar por um processo de avaliação pessoal e pelos alunos então a partir disso eu tenho me melhorado desde o início”. (RIGEL)

“Eu avalio que estou aprendendo. Vejo isso pelas respostas dos alunos. Estou alcançando os objetivos, agora estou muito envolvido com a extensão aqui na universidade porque era uma carência muito grande no Curso de Hotelaria, estou muito satisfeito com as atividades, quanto à atividade de ensino é procurar melhorar a cada semestre”. (VEGA)

“Eu olhando as coisas que eu fazia, como preparava uma aula, penso assim... Minha nossa! Ainda bem que melhorei, porque hoje eu consigo pensar qual é a qualidade de algo que preciso, consigo pensar na empatia. Como é que o meu aluno vai receber aquele conteúdo?” (ALDEBARAN)

Paulo Freire (1996) enfatiza que “*não existe docência sem discência*”, deixa claro que o professor deve ser um grande aprendiz, e estar aberto a apreender a realidade de seus educandos.

Freire reflete que os educadores são eternos aprendizes, por isso estão sempre em busca de novos conhecimentos, e que seu conhecimento está sempre inacabado. O autor diz que o professor deve ter o bom senso de utilizar e respeitar a bagagem de conhecimento que o educando traz de suas vivências. Em sua obra a ‘Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa’ (1996), diz que

o professor deve estar em constante pesquisa de novos saberes, novas perguntas para novas respostas.

E ainda que *“ensinar é uma especificidade humana”* que exige do pedagogo ter uma boa preparação e qualificação, e este deve estar seguro da sua profissão para melhor desenvolver a sua atividade de docência. E diz que para o professor poder ajudar o educando a superar a sua ignorância, antes ele deve superar as suas próprias ignorâncias.

Os respondentes disseram que aprimoram os seus conhecimentos técnico-pedagógicos de várias formas: através de leituras em revistas especializadas em sua área de atuação, participam de eventos científicos onde tem a oportunidade de apresentar e publicar trabalhos e assim socializar suas experiências e conhecimentos com outros educadores.

“Eu procuro participar de congressos agora mais direcionados pra área de hospitalidade, de hotelaria e quando vou pra um grupo de discussão procuro um grupo que vai discutir mais sobre hotelaria”. (VEGA)

“[...] Eu procuro participar de eventos científicos, porque nos eventos nós socializamos experiências diversas e conteúdos diversos então para mim isso é uma forma também de continuar aprendendo”. (CAPELLA)

“Eu leio muito, eu participo de eventos, de seminários na minha área de turismo e hotelaria, então eu acho que é advindo daí que eu somo conhecimento”. (ALTAIR)

“Eu me inscrevo sempre em cursos a distância, cursos de extensão, eu participo de congressos essa é a maneira como consigo compartilhar com os outros, e os outros compartilharão comigo”. (ALDEBARAN)

Analisando os depoimentos acima podemos supor que os professores acham a formação continuada um aspecto significativo para sua atuação. E nesse sentido podemos perceber a formação continuada não apenas como um espaço de aquisição dos conhecimentos deficitários da graduação, mas como lócus de

aquisição de novos conhecimentos, pois o contexto social em constante mudança provoca a necessidade de sermos eternos aprendizes.

Nos depoimentos de Canopus, Sirius e Antares parece evidente a consciência da necessidade de aprimorar-se sempre:

“Antes do mestrado eu tinha mais tempo pra fazer cursos, eu fiz cursos na área de hotelaria, pra ser tutora a distância e outros pequenos de extensão. Agora eu não fiz nenhum porque na verdade ainda estou no processo pós-mestrado. Então eu leio, faço artigos essa é forma como eu estou me atualizando”. (CANOPUS)

“Nós estamos sempre buscando conhecimento e há quem diga que conhecimento nunca é demais, até porque o que hoje é verdade daqui a umas duas ou três horas não pode ser então nós precisamos estar sempre informados”. (SIRIUS).

“Estou sempre atrás de novos conhecimentos e novas qualificações, seja em Congressos, Seminários, Cursos ou através de experiências que troco com o meu alunado”. (ANTARES)

A partir desta primeira categoria que trata das formas de inserção na docência, concluímos que os saberes dos professores podem ser aprendidos /construídos pelos professores em seu processo de formação inicial e continuada, e que os saberes da formação profissional são necessários para a construção de novas práticas que permitem identificar avanços, dificuldades e possibilidades para a reconstrução das aprendizagens dos alunos.

Para Pimenta (1999), a mobilização dos ‘saberes da docência’, é um passo importante para mediar o processo de construção da identidade profissional dos professores. Sobre este aspecto, indica que esses saberes são constituídos por três categorias: os saberes da experiência, os saberes do conhecimento – referidos os da formação específica e os saberes pedagógicos aqui entendidos como os que viabilizam a ação do ensinar.

4.1.2 A construção do saber-fazer

Nesta categoria analisamos a percepção dos alunos e professores sobre como as aulas no Curso de Hotelaria da UFMA são planejadas e ainda verificamos o que Maurice Tardif chama de saberes dos professores de conhecimentos provenientes de sua experiência na profissão, na sala de aula e na escola, cujas fontes sociais são a prática docente no ambiente escolar, e a experiência com os pares e alunos e a articulação entre teoria e prática.

Os professores percebem o planejamento das aulas da seguinte forma:

“[...] Eu sempre busco o semestre que passou as técnicas que eu utilizei, as ferramentas e daí eu vou aprimorar e também abrir mão daquilo que não funcionou, não trouxe um bom resultado e desenvolvo novas técnicas e faço um novo planejamento [...], tento não manter isso, pois a gente sabe que tem professor com os mesmos “slides”, as mesmas xerox [...] Eu tenho, por exemplo, o programa do semestre, porém esse programa é bastante flexível [...] a gente precisa rever o conteúdo pra poder se trabalhar com a flexibilidade”. (SIRIUS).

“A cada semestre que se inicia faço um novo planejamento das minhas aulas, até porque os novos conhecimentos aparecem todo dia, e sempre que algo novo surge, procuro inserir nas minhas aulas para que meu alunado possa absorver tudo”. (ANTARES)

“Como eu venho de escola particular lá agente fazia o planejamento no início do semestre, então revejo o meu plano anterior para ver o que eu posso modificar, substituir ou acrescentar para dar uma melhor dinamicidade na aula. Eu acho que a aula tem que ser dinâmica não pode ser aquela coisa estática, fiz aquele plano e vou usar aquele plano cinco ou dez anos, jamais. Enfim esse planejamento em geral é semestral, a ementa é uma só, mas o meu plano de ensino muda de um semestre para outro sempre”. (CAPELLA)

Sobre a preparação das aulas, para os professores Sirius, Capella e Antares fica latente a possibilidade do “novo” a cada semestre, ou seja, em não deixar as aulas iguais às do período anterior.

A preocupação em organizar as aulas passo a passo destacado nos relatos de Canopus, Vega e Atria. Provavelmente, os professores percebem o planejamento como um instrumento orientador do trabalho docente e que a ação pedagógica necessita de um mínimo de preparo. Sobre isso:

“[...] Eu tento planejar as disciplinas no semestre todo, mas no plano de curso já tenho as atividades de todos os dias de aula, sei o tema de cada uma e eu tento seguir esse cronograma de atividades. Costumo planejar a aula da semana, planejo na cabeça e faço as anotações depois para desenvolver”. (VEGA)

“O meu planejamento não é para mim é para os alunos. Hoje eu tenho uma outra visão, ou seja, eu sei o que vou trabalhar na unidade 01. Agora eu delinco isso de acordo com a quantidade dos meus alunos [...]. Eu vou planejando e me perguntando: se eu fosse aluna eu me interessaria em assistir essa aula?” (ALDEBARAN)

“Planejo as aulas a cada domingo, pois leciono de segunda a sábado. Uso planilhas de Excel”. (ATRIA)

Os depoimentos dos professores demonstram que o planejamento é utilizado por eles como um instrumento de organização das aulas, mas também como um meio de conhecer as expectativas dos alunos em relação às disciplinas, bem como suas necessidades teóricas e práticas. Por outro lado, alguns professores ainda sentem falta da obrigatoriedade de se encontrar com os pares para planejar suas aulas, a exemplo de Capella que diz que sente falta de um Planejamento Único Didático, onde todos planejam de forma unificada, fato esse que ela traz das escolas particulares onde trabalhou.

Os professores pensam que embora as ementas das disciplinas sejam rígidas, no momento de escrever e executar o planejamento este se torna flexível a ponto de, no início das aulas, ser possível discutir com os alunos assuntos que talvez lhes interessem durante o semestre ou que vão aparecendo no decorrer das aulas.

“[...] Claro, durante o processo da mediação do conhecimento a gente já percebe isso que tem que haver uma mudança ou que algo novo precisa ser incluído no processo, o aluno deixa bem claro o que ele precisa o que ele quer ver, do que tem necessidade”. (SIRIUS)

“[...] O aluno é fundamental nesse momento para eu saber o que preciso melhorar [...] há casos de se fazer adequações no planejamento. Às vezes eu faço algumas adequações porque a turma demanda. No início digo que nossas aulas são expositivas e dialogadas, então sempre pergunto o que os alunos esperam o que eles querem da disciplina. Eu peço que eles tragam novidades que eles encontrarem na internet, nos livros, nas revistas, nos congressos e se for adequado agente utiliza na sala de aula sem nenhum preconceito”. (CAPELLA)

“[...] Os alunos contribuem quando estamos começando a disciplina. Eles contribuem na resposta das atividades, por exemplo, se tenho uma aula que é pra ser apresentado uma pesquisa de campo que eles fizeram, então eles tem que trazer e se eles não trouxeram pra aula a aula não acontece. Eles contribuem muito no desenvolvimento das aulas. Eu apresento o planejamento e eu os convido pra participar das pesquisas, dos seminários e eles trazem as respostas. Contribuem também no final do semestre com uma avaliação sobre a disciplina”. (VEGA)

“O aluno participa da construção das minhas aulas até por que eu procuro sempre motivar o aluno a participar, tudo que eu falo eu exijo algum trabalho, eles me dão um retorno muito bom tanto que eu procuro inserir este retorno nas aulas, até para o futuro”. (ALTAIR)

A aula deve ser concebida como um momento curricular importante, no qual o educador faz a mediação competente e crítica entre os alunos e os conteúdos do ensino, sempre procurando direcionar a ação docente para: estimular os alunos, via trabalho curricular, ao desenvolvimento da percepção crítica da realidade e de seus problemas; estimular os alunos ao desenvolvimento de atitudes de tomada de posição ante os problemas da sociedade; valorizar nos alunos atitudes que indicam tendência a ações que propiciam a superação dos problemas objetivos da sociedade brasileira.

Freire (1996) aponta que o professor deve aprender com o dia a dia juntamente com os estudantes e deve estar aberto para as apreciações destes sobre sua atividade em sala de aula.

Neste sentido, os alunos também têm a opinião de que algumas vezes participam do planejamento de aulas dependendo da situação, da atividade que está sendo desenvolvida, conforme depoimentos:

“[...] No decorrer da aula, por exemplo, se nós fizermos uma prática só assim é que os alunos contribuem. Talvez só quando estamos vendo a teoria em sala de aula e o aluno sugere uma prática, uma visita... Acho que só nesse momento pode haver uma participação”. (ALKAID)

“[...] Existe uma contribuição sim. Os professores, geralmente fazem trabalhos para discutir e as provas são da mesma forma e ocorre sempre uma interação”. (HAMAL)

“[...] Por exemplo, uma professora agora pediu para nós darmos sugestões de lugares para visitas técnicas, dessa forma participamos”. (ALHENA)

“[...] Acho que todos os professores perguntam o que nós queremos da cadeira. Na verdade eles vêm com um cronograma da cadeira e perguntam o que a gente quer o que a gente acha [...]” (MIRZAM)

Segundo Saviani (1987) o aluno precisa ir percebendo, sentindo e compreendendo cada aula como um processo vivido por ele para que na especificidade da educação escolar, avance do senso comum à consciência filosófica.

Apesar disso, notamos durante as entrevistas que alguns professores como *Canopus*, por exemplo, ainda se apresentam resistentes a esses diálogos sobre o planejamento com os alunos de hotelaria e vários alunos quando foram indagados sobre a contribuição deles no planejamento das aulas no Curso de Hotelaria da UFMA, responderam:

“[...] Não participamos e na verdade o conteúdo é jogado para os alunos. Determinadas cadeiras poderiam até abranger outros conteúdos até para melhorar os assuntos”. (ARCTURUS)

“A maioria dos professores não chega à sala de aula e faz alguma avaliação [...] não querem saber se os alunos realmente gostaram da disciplina deles ou não e o que eles poderiam melhorar para fazer uma aula melhor no semestre seguinte”. (CASTOR)

“[...] Não, infelizmente são poucos os professores que discutem isso aí, eles já trazem tudo como se diz “engessado”, mas alguns abrem e dizem: “não se vocês tiverem algum assunto que vocês queiram tratar dentro dessa ementa a gente pode discutir”, alguns abrem esse espaço, mas são poucos”. (POLLUX)

Seria interessante se os docentes discutissem a questão da "forma" e do "Conteúdo" no processo de planejamento e elaboração de planos de ensino com os seus alunos, buscando alternativas para superar as dicotomias entre pensar e fazer, teoria e prática, tão presentes no cotidiano do trabalho docente.

De modo geral, os alunos pensam que as aulas no Curso de Hotelaria são muito teóricas e que deveria ter mais prática considerando que este é um curso que prepara profissionais para o mercado de trabalho e, portanto, na concepção deles as aulas ao serem planejadas deveriam considerar a articulação entre a teoria e a prática. Sobre isso os estudantes relataram:

“[...] Eu acredito que poderia haver mais prática... Se fosse agregado à teoria a prática seria mais proveitoso para os alunos. Quando temos aquela aula e vamos a um hotel e só tivemos teoria não sabemos nada e esquecemos o que discutimos na sala de aula”. (ALKAID)

“[...] Deveria ter não só teoria, mas principalmente a prática através das visitas que são muito importantes, pois ajuda muito os alunos de Hotelaria”. (CASTOR)

“[...] Eu acho que deveria ter mais prática. Tem muita teoria. Em cada matéria poderíamos aplicar na prática. Isso não acontece porque a gente não tem o hotel-escola e eu como aluna do oitavo período senti dificuldades”. (HADAR)

Freire (1996), diz que ensinar é afirmar que se deve unir a prática à teoria, pensamento e ação, para que o educando se vá fazendo sujeito do processo.

Pimenta (2009) argumenta que apesar do predomínio do discurso a favor da unidade entre a teoria e a prática na formação do profissional, o que se tem visto nas produções científicas do campo educacional é a falta de uma articulação entre elas.

É importante reforçar que o preparo das aulas é uma das atividades mais importantes do trabalho do profissional de educação. Vale ressaltar que possivelmente esta tarefa faça parte da competência teórica do professor, e dos seus compromissos com a democratização do ensino, a tarefa cotidiana de preparar suas aulas, o que implica ter claro, também quem é seu aluno, o que pretende com o conteúdo, como inicia rotineiramente suas aulas, como as conduz e se existe a preocupação com uma síntese do dia, com o processo avaliativo. Os depoimentos a seguir são ilustrativos:

“Um relatório escrito eu não costumo fazer, mas eu faço na cabeça uma reflexão, uma ponderação se alcançou o objetivo que eu esperava. Felizmente as turmas têm correspondido, os alunos de hotelaria especialmente”. (VEGA)

“[...] Eu faço uma avaliação sim, eu penso será que a aula foi boa ou não. E eu sempre faço isso, é inconsciente, é automático”. (CANOPUS)

“[...] Eu primeiramente observo pelo assunto do dia a receptividade dos alunos. É lógico que tem vários aspectos que são observados, ou seja, não somente o assunto, mas faço uma avaliação rápida e pessoal do que aconteceu para que possa melhorar aquilo e o que eu posso desenvolver depois”. (RIGEL)

Altair considera como forma de refletir sobre sua prática o trabalho dos seus alunos, por exemplo, pelas avaliações. No caso este acha que se um aluno

tem notas baixas imagina que talvez o problema esteja na sua forma de abordar os conteúdos, ou seja, as próprias aulas. Como confirma:

“Eu mensuro as minhas aulas pelas avaliações. Mensuro pelas notas. Se eu der nota baixa já sei que não estou me saindo bem nas aulas”. (ALTAIR)

Saviani (1987), diz que o planejamento deve ser concebido, assumido e vivenciado no cotidiano da prática social do docente, como um processo de reflexão. A palavra reflexão segundo o autor vem do verbo latino ‘reflectire’ que significa ‘voltar atrás’. É, pois um (re) pensar, ou seja, um pensamento em segundo grau. [...] refletir é o ato de retornar, reconsiderar os dados disponíveis, revisar, vasculhar numa busca constante de significado. É examinar detidamente, prestar atenção, analisar com cuidado.

Paulo Freire (1996) nos lembra que o educador deve procurar refletir sempre sua prática pedagógica, pois esta deve ser uma reflexão crítica; ao pensar criticamente a prática de hoje ou de ontem é que se pode melhora-la. Sem essa reflexão, a teoria se apresenta como mero discurso, e a prática, ativismo e reprodução alienada. Existem diferentes tipos de educadores: críticos, progressistas e conservadores. Apesar destas diferenças, todos necessitam de saberes comuns tais como: saber dosar a relação teoria e prática, criar possibilidades para o aluno produzir e construir conhecimentos, reconhecer que ao ensinar, se está aprendendo, sendo este posicionamento de grande importância.

A discussão a respeito do planejamento das aulas, dos conteúdos abordados com os pares se faz importante, pois leva também a uma reflexão, à revisão dos assuntos e a reconsiderar as atitudes, crenças que talvez ajudem ou prejudiquem as aulas. Dentre os professores entrevistados 40% disseram que discutem os programas com os colegas de profissão, outros disseram que não há tempo e espaço suficiente para encontros e discussões com os pares, pois dizem que na universidade parece que cada um trilha o seu próprio caminho.

“[...] Eu busco várias orientações porque nas disciplinas em hotelaria as ementas têm muita coisa semelhante. Às vezes eu combino com os colegas o que cada um vai abordar na sala, então tenho essa conversa nem que seja bem particular mesmo já que a gente não consegue conversar muito no colegiado do Curso de Hotelaria”. (VEGA)

“[...] Poucos professores, somente com aqueles que já lecionaram a disciplina, pois se já trabalhou com a disciplina a pessoa te auxilia, te ajuda e as sugestões dos pares são muito bem aceitas”. (CAPELLA)

“Nas reuniões de departamento a gente faz confrontos de conteúdos para não se repetir, ou seja, fazer enfoques diferenciados nas aulas, eu aproveito as assembleias”. (ALTAIR)

“Na hotelaria como somos duas professoras de inglês pra hotelaria o material a gente fez em conjunto, porque se eu não estiver aqui ela poderá me substituir. Dessa forma tem uma continuidade de conteúdo”. (ALDEBARAN)

Os professores que conseguem discutir o seu trabalho com os colegas deram importância a esse contato com os mais experientes, que no cotidiano isso favorece a troca, a interação, a melhoria da condição de ser professor docente. É aparente nos depoimentos que o planejamento de ensino é estimulado não no isolamento, mas na possibilidade de estar coletivamente.

Dentre os respondentes desta questão sobre a relação com os pares 20% disse que apesar de acharem esse momento de discussão com os pares importante para a construção do planejamento das aulas, uma vez que não há tempo e espaço suficiente para encontros e discussões com os seus colegas. Relataram que na universidade parece que cada um trilha o seu próprio caminho:

“É importante essa troca de experiência. Nós quase não nos encontramos na universidade, não há aquele momento e deveria sim existir esse momento de encontro. No ensino fundamental e no ensino médio existe esse momento de sentar com os professores e ali debater o planejamento, as experiências. Eu acho isso muito interessante e sinto falta uma vez que eu vivi isso, eu tenho essa experiência”. (SIRIUS)

“Não discuto com meus pares sobre as aulas. Inclusive foi uma coisa que senti falta quando entrei na UFMA. Porque você não tem uma coesão, você chega dá sua aula e vai embora”. (CANOPUS)

Na visão de Tardif os saberes experienciais são frutos da ação do professor frente às situações concretas que não podem ser resolvidas de forma definitiva, acabada. Nesta atuação, vivencia um processo interativo constante, em que há trocas entre pares, fazendo com que consiga construir a partir destas relações, certezas particulares de sua capacidade de ensinar e de ser um bom profissional. Para o autor, as interações e as relações com outros colegas é um dos objetos dos saberes experienciais que revelam a prática docente.

Para executar um planejamento são necessários os meios e nesse caso são os recursos didáticos. Os professores concordam quanto à importância dos recursos para dinamizar as suas aulas e, para isso, lançam mão de textos, projetor de slides, pesquisas de campo, visitas técnicas, internet e o tradicional quadro.

“[...] Eu procuro utilizar tudo o que tem disponível, recurso tecnológico, mas principalmente esses recursos de pesquisa de campo porque a gente sabe que tem carência aqui na hotelaria”. (VEGA)

“Eu uso quadro branco e pincel, textos, entrevistas, visita técnica, troca de conhecimento e experiência entre o alunado, livros mais atualizados, pesquisas, discussões sobre alguma temática nova. Busco escolher através da pesquisa na Internet, novos livros”. (ANTARES)

“Uso muito áudio em mp3 e speakers, já que as atividades de listening são essenciais. Também uso muitos sites como www.englishpage.com. Não se pode ensinar inglês atualmente negligenciando o poder da Internet”. (ATRIA)

“[...] Eu procuro ser o mais dinâmica possível, então a gente não pode dar aula só no quadro, só com texto e no data-show então de acordo com o conteúdo eu utilizo determinado recurso, se eu tenho um algo novo para o aluno eu procuro levar também para ele aprofundar a leitura dos textos mas depois a gente apresenta isso em slides para que as imagens firmem bem o conteúdo”. (CANOPUS)

Sírius e Aldebaran além de utilizarem os diversos meios para desenvolver suas aulas sugerem que o recurso didático não é uma “bengala”, não

pode ser considerado o ‘salvador’ das aulas. Para elas o conhecimento é que dá a verdadeira segurança ao se passar o conteúdo.

“[...] Eu utilizo sim os recursos e a gente sabe que os recursos têm certa importância pra dinamização, no momento da construção do conhecimento. Porém os recursos não são uma ‘bengala’ do professor... Não é porque o professor não tem, não teve acesso a um determinado material naquela aula que ele não pode trabalhar”.(SIRIUS)

“Eu não gosto de usar retroprojektor porque eu pessoalmente acho que já está ‘over’ mesmo, eu gosto de trazer o meu material, eu tenho netbook, tenho mini-datashow, tenho caixa de som então já tá preparado para qualquer coisa para uma música, um vídeo, e eu gosto de trazer um recurso diferente porque uma aula inteira no quadro fica enfadonho então eu penso na tecnologia aliada para o nosso bem e não como ‘bengala’, como se a aula só funcionasse com ela”. (ALDEBARAN)

Os saberes profissionais dos professores têm certa unidade teórica ou conceitual, mas pragmática: como as diferentes ferramentas de um artesão a fazem parte da mesma caixa de ferramentas, porque o artesão pode precisar delas no exercício de suas atividades. A natureza da relação entre o artesão e todas as suas ferramentas é, portanto, pragmática: essas ferramentas constituem recursos concretos integrados ao processo de trabalho, porque podem servir para fazer alguma coisa específica relacionada com as tarefas que competem ao artesão. Ocorre o mesmo com os professores, estas ferramentas estão a serviço da ação e é na ação que assumem seu significado e sua utilidade (TARDIF, 2000).

4.1.3 A influência da experiência profissional no saber docente

A maioria dos docentes entrevistados exerce, atualmente, a docência como principal atividade profissional, embora em outros momentos já tenham desempenhado atividades em segmentos às vezes diferentes da sua formação acadêmica como técnico administrativo na universidade, ou em consultoria de empresas. 20% dos professores ainda se dedicam a uma atividade além da

docência como trabalhos em assessoria contábil para empresas de diversos ramos e como técnico jurídico em um fórum de São Luis.

Dentre os respondentes percebemos que aqueles que tiveram uma experiência na docência antes ou durante a graduação têm maior preocupação com os aspectos pedagógicos, com o papel do docente em sala de aula, bem como em fazer a conexão entre teoria e prática, entre suas aulas e o mercado de trabalho.

Dessa forma, entendemos que os saberes docentes são constituídos por vários saberes, com os quais os docentes mantêm diferentes relações. Os saberes das experiências mostram um pouco disso quando influenciam na prática docente, um exemplo, é como os professores articulam os conteúdos com a realidade do mercado de trabalho:

“[...] Nas disciplinas práticas eu levo os alunos para um pequeno estágio e visitas técnicas aos hotéis. Digo mesmo olha nós não estudamos uma teoria como filosofia e sociologia nós estudamos a realidade do mercado então tem que estudar olhando para o mercado”. (VEGA)

Em seu depoimento, Atria percebe a visita técnica como uma complementação didático-pedagógica da sua disciplina possibilitando aos educandos a articulação dos seus conhecimentos teóricos e práticos.

“Levo sempre os alunos para visitas técnicas em hotéis na cidade onde eles podem vivenciar o que estudamos em sala de aula”. (ATRIA)

O fato de ser egressa do curso de hotelaria a professora Polaris tem a preocupação em desenvolver junto aos alunos determinados conteúdos que teve na graduação, porém de formas diferentes, pois quando foi aluna viu as falhas e o que poderia ser melhorado. Isso talvez influenciou no seu saber docente. Como confirma:

“Por ter feito o curso [...] eu conheço e sei qual é a necessidade. Eu tenho certeza que muitas coisas que hoje eu passo, não vi na faculdade e acho que deveriam ser vistas. Eu falo de Coisas reais mesmo. Não adianta você trabalhar com coisas utópicas, na verdade você sente falta do que é real”. (POLARIS)

Alguns dos alunos pensam que essa articulação entre a teoria e prática é falha nas aulas do curso de hotelaria da UFMA, pois ao serem indagados eles acham que deveria ter mais aulas práticas, e todos disseram que falta este elemento para melhorar a aprendizagem. Esta relação dos conteúdos com a realidade aparece como o ponto mais importante durante a formação do profissional de hotelaria, por que somente assim ele terá segurança para trabalhar em um meio de hospedagem.

Para os alunos, o mercado de trabalho aparece como campo de aplicação do aprendizado teórico, ou seja, para eles o processo ensino-aprendizagem só será completo quando houver a prática ostensiva no curso de hotelaria.

“[...] que a UFMA criasse um convênio para parceria com os hotéis e facilitar para professores mostrarem a realidade no mercado de Hotelaria e o aluno saber o que é ser um verdadeiro hoteleiro [...]”. (CASTOR)

“[...] deveria ter um hotel escola para ter uma relação do curso com o mercado de trabalho [...]”. (HAMAL)

“[...] Apesar de ter tido muita aula que tenha visita técnica essas coisas nós temos que viver um pouco a realidade que estamos buscando”. (ALHENA)

Vázquez (1986), diz que a atividade teórica por si só não é práxis e apresenta também que enquanto a teoria permanece em seu estado puramente teórico não se passa dela à práxis e, por conseguinte esta de certa forma é negada. Para Vázquez existe uma contraposição entre teoria e prática que tem sua raiz no fato de que a primeira, em si, não é prática, isto é, não se realiza, não se plasma, não produz nenhuma mudança real. Para produzir uma mudança, segundo Vázquez, não basta desenvolver uma atividade teórica, é preciso atuar praticamente.

Assim para Vázquez (1986), enquanto a atividade prática pressupõe uma ação efetiva sobre o mundo, que tem por resultado uma transformação real deste, a atividade teórica apenas transforma nossa consciência dos fatos, nossas ideias sobre as coisas, mas não as próprias coisas, pois essa última fundamenta nossa ação.

Perguntamos aos alunos e professores quais os conhecimentos que eles consideram importantes para se exercer o trabalho docente, e responderam assim:

“[...] Na verdade eu acho que deveria ter um curso preparatório antes que eles entrassem para exercer a função, porque nem todo professor que é formado na área tá capacitado pra dar uma aula. Na verdade ele não se formou em Pedagogia, então acho que às vezes falta também conhecimento nesta parte de ensinar, de como passar o estudo que ele tem. Às vezes ele sabe, mas não sabe passar para o aluno, então isso dificulta muito. Às vezes ele é um bom profissional na área, mas na verdade não sabe ser um professor”. (MIRZAM)

“[...] Tem que conhecer o conteúdo, um bom planejamento e didática. Tem professor que só lê e quer que a gente interprete tudo”. (SHAULA)

“[...] Tem que ter conhecimento de planejamento escolar porque a gente não tem isso, de didática, como preparar uma aula, qual o procedimento que eu vou usar. Eu acho que falta didática na verdade. Por exemplo, nas disciplinas que tem um foco mais de licenciatura (como as de línguas principalmente por ele já ter uma base mais pedagógica) as aulas fluem muito melhor e agente vê uma organização muito maior nos conteúdos. A gente vê que tem todo um cronograma, é muito mais organizado do que quem não tem uma licenciatura”. (ALIOTH)

Com esses depoimentos percebemos como os alunos acham importante o conhecimento didático que o professor tem que ter para desenvolver suas aulas, inclusive os próprios estudantes observaram as diferenças entre as aulas de um professor que vem da licenciatura comparando com as de um professor que não tem muito conhecimento de metodologia do ensino, de didática, de conhecimentos pedagógicos.

A experiência do formador no campo prático é colocada como facilitadora, no momento de mostrar ao aluno a importância da teoria e até como suporte para suprir determinadas lacunas do professor quanto à sua preparação para a docência.

“Tem que ter principalmente conhecimento na área, totalmente integrado dentro da hotelaria, lógico que varia de cadeira pra cadeira. As específicas de

hotelaria eu creio que o profissional deve ter uma vivência na área. Você não pode ensinar o que você não vive, é muito difícil falar do que você não viveu”. (PRÓCION)

“[...] Eu acho que o professor tem que ter bastante conhecimento teórico, bastante teoria e ele também tem que conhecer a prática porque aí, nesse caso, aliando as duas coisas ele vai passar isso para aluno. Às vezes tem professor que tem mais teoria e não tem essa noção que a prática é muito importante”. (SARGAS)

A partir do depoimento do professor Altair supõe-se que, em seu pensamento, o ato de ensinar requer uma visão ampliada do processo educacional e não somente do domínio do conteúdo ou da disciplina que ministra.

“Logicamente que na nossa área o nível de conhecimento na nossa área é a base, mas eu diria que dentro das aulas e do conteúdo tem que mostrar um conhecimento geral de todas as fontes possíveis no sentido de melhor formar o futuro profissional”. (ALTAIR)

Os professores ao serem questionados sobre a sua concepção do ser professor demonstraram ter a ideia de que ensinar, ou ser professor não é só transmitir conhecimentos, conteúdos como eles falaram, mas criar possibilidades para que o aluno se forme, e também para sua auto-formação. Neste sentido seus depoimentos concordam com o Freire (1996) diz ‘quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado’. Sobre isso:

“[...] Ser professor é aprender com o aluno. A profissão docente é uma missão, não é abraçar por necessidade, tem que gostar, se identificar. E eu sempre disse ‘eu vou ser professora universitária’, porque aqui o conhecimento é universal, mais amplo. Eu tinha vontade de participar desse conhecimento, de interagir com isso, de aprender com essa diversidade que o aluno traz pra gente na sala de aula, para mim ser professor é um sacerdócio”. (CAPELLA).

“O professor é alguém que tem o poder de passar conhecimento e de recebê-lo do seu alunado”. (ANTARES)

Essa concepção do professor *Antares* se situa no ensino tradicional onde os alunos não definem seus objetivos e são apenas objetos de projetos alheios, isto é, receptáculos de conhecimentos.

Alarcão (2010) diz que o papel do professor é criar, estruturar e dinamizar situações de aprendizagem e estimular a aprendizagem e a autoconfiança nas capacidades individuais para aprender. Estas, segundo a autora, são competências que o professor de hoje tem que desenvolver.

“Eu me sinto satisfeita com o que eu venho desenvolvendo, acho que tudo deve à minha relação com os alunos, com o que eles contribuem [...] Ser professor é isso é ter essa troca permanente com os alunos, para aprender sempre”.
(POLARIS)

Destarte os educandos, segundo Freire (1996) vão também se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução dos saberes ensinados, ao lado do educador igualmente sujeito do processo.

Assim os professores indagados perceberam a importância do papel do educador não somente de ensinar conteúdos, mas também a pensar certo, pensar sobre a realidade como relata Canopus:

“[...] Eu acho que ser professor antes de tudo é ser educador, pois a gente não tá aqui só pra passar a matéria, mas pra educar o aluno no aspecto moral, no aspecto ético. Nas minhas aulas eu faço esse tipo de trabalho. Me preocupo em fazer o aluno pensar a realidade e não só aquela coisa de conteúdo mais formar o aluno”.(CANOPUS)

Ser professor exige humildade, acompanhamento, orientação aos alunos e ter consciência dos seus limites teórico-metodológicos e sempre buscar meios que fortaleçam o seu trabalho, afirma Vega:

“[...] Eu acredito que o professor é um orientador do aprendiz. Você está ali na sala de aula para acompanhar, pra orientar, aprender sempre com leituras. Inclusive comprei até recentemente um livro de formação didática, eu

considero que tem que ter uma formação na metodologia do ensino superior importante". (VEGA)

As concepções que os professores apresentam da sua profissão estabelece vínculos relacionados ao trabalho pedagógico à troca de informações com estudantes, com os pares. Ao encontro dessa ideia, Isaia e Bolzan (2004), comentam que aprender a ser professor não pode ser um processo solitário, precisa ser construído com os colegas, alunos e no espaço acadêmico.

Freire (1996) sinaliza que ser professor é respeitar a dignidade do educando, sua autonomia, sua identidade em processo e que isto exige do docente uma reflexão crítica permanente da sua prática a qual leva à avaliação do seu fazer com os educandos.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa se propôs a analisar os saberes constitutivos das práticas pedagógicas dos professores que atuam no Curso de Hotelaria da Universidade Federal do Maranhão (UFMA) por meio dos depoimentos dos sujeitos, analisando aspectos do próprio ensino, como planejam e executam seu plano didático, escolhem suas metodologias, elaboram as tarefas para os alunos, como avaliam sua prática pedagógica e como acontece a articulação entre a teoria e a prática em sala de aula.

Visando atender aos objetivos citados foram realizadas entrevistas com os professores e alunos do referido curso. Também foram realizadas pesquisas bibliográficas e em sítios eletrônicos, a fim de conhecermos o que se tem falado sobre o ensino superior atual e, especificamente, do ensino superior em hotelaria no Brasil, bem como o papel da Universidade Federal do Maranhão. Neste contexto. Tardif (2002), Selma Garrido Pimenta (1999), Paulo Freire (1996) e Saviani (1987) foram autores que contribuíram significativamente para o desenvolvimento deste estudo, através de suas concepções de saberes docentes, da relação professor-aluno, das noções do saber-fazer, e da formação docente, os quais argumentam que a formação docente não se limita à formação acadêmica.

O percurso investido na captura deste objeto nos possibilitou perceber que: os professores investigados revelaram que os conhecimentos mobilizados para ensinar são adquiridos ao longo da vida e originam-se de diversas fontes, são eles: saberes adquiridos no ambiente social, saberes da formação escolar, e saberes adquiridos na própria prática pedagógica, com os alunos e com seus pares.

Desta forma, a interação com os diversos sujeitos e meios é significativa para a construção dos saberes do professor, pois ele jamais forma-se sozinho. A experiência vivida com seus pares e alunos é fundamental para a formação dos docentes, pois serviram e servem como parâmetros para o fazer-docente inicial e como troca de experiências atuais, agora que já são mais experientes, mas há a necessidade de mais trabalho coletivo.

Outro aspecto relevante observado nesta pesquisa é que o professor do curso de hotelaria, ao buscar meios para aperfeiçoar-se profissionalmente, o faz na maioria das vezes em campos científicos diversos como congressos, seminários e

leituras relacionadas à sua formação ou em outras áreas que contribuam para as suas atividades docentes e motivada pelas necessidades de sua prática.

Constatamos a partir disso que o professor universitário necessita viver sempre um processo formativo, questionar-se, e assim buscar caminhos para aprimoramento de suas habilidades a cada dia no processo ensino-aprendizagem.

No que diz respeito à concepção que os investigados (professores e alunos) têm da profissão docente é unânime o pensamento de que para ser professor é importante refletir sobre seu trabalho, suas aulas, atualizar-se constantemente, conhecer a realidade do mercado de trabalho e respeitar os conhecimentos prévios dos alunos. Para os alunos ficou evidenciada a grande importância dos saberes didático-pedagógicos para o exercício da docência.

Nos depoimentos, os respondentes supõem que os saberes dos professores são construídos à medida que ele busca a relação entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático. Um dos pontos mais enfatizados pelos alunos leva em conta o de se repensar a proposta pedagógica do curso, buscando assim maior articulação entre teoria e prática pois desse modo os estudantes conseguiriam conhecer como é a realidade do mercado hoteleiro de São Luís, como funcionam os diversos setores de um meio de hospedagem. Isto contribuiria, na concepção dos alunos, para que eles fossem inseridos no mercado de trabalho assim que deixarem a universidade.

O prazer da profissão escolhida e a possibilidade de atuar como docente pode ser percebida como fator motivador na vida profissional dos docentes sujeitos deste estudo, fato que se dá mesmo apesar das dificuldades que têm e tiveram no exercício da docência.

A realização dessa pesquisa permitiu compreender que a constituição dos saberes docentes possui origens distintas, dando-se por diversos meios e através da influência de muitos aspectos.

Estudos como este, sobre formação de professores e saberes docentes são muito significativos porque contribuem para possibilidades de reflexão e melhoria da prática docente. Finalmente considera-se a relevância deste trabalho tanto para o desenvolvimento das áreas de hotelaria quanto da educação.

REFERÊNCIAS

- ALARCÃO, Isabel. **Professores reflexivos em uma escola reflexiva**. 7. ed. São Paulo; Cortez, 2010 (Coleção questões da nossa época; v. 8)
- ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. v.1.
- ANSARAH, Marília Gomes dos Reis. **Formação e capacitação profissional em turismo e hotelaria**: reflexões e cadastro das instituições educacionais no Brasil. Aleph. São Paulo, 2002. (Série Turismo).
- ANSARAH, Marília Gomes dos Reis; REJOWSKI, Mirian. Levantamento de Dados: cursos superiores de Turismo e Hotelaria no Brasil. **Revista do Turismo em Análise**, São Paulo: ECA/USP, v. 5, n. 1, maio, 1994, p. 116-128.
- ANSARAH, Marília Gomes dos Reis; REJOWSKI, Mirian. Panorama do Ensino em Turismo no Brasil: graduação e pós-graduação. **Revista Turismo em Análise**, São Paulo: ECA/USP, v. 7, n. 1, 1996, p. 36-61.
- ARANHA, Maria Lucia Arruda. **História da educação e da pedagogia geral do Brasil**. São Paulo: Moderna, 1989.
- ARAÚJO, Aldy Mello de. Uma versão preliminar da Educação Superior. São Luís: EDUFMA, 2010. P. 144
- BACHELARD, Gaston. **A formação do espírito científico**: contribuição para uma psicanálise do conhecimento. Rio de Janeiro: Contraponto, 1996.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação**. Portugal: Porto Editora, 2002.
- BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de graduação em Direito, Ciências Econômicas, Administração, Ciências Contábeis, Turismo, Hotelaria, Secretariado Executivo, Música... Parecer CES/CNE 0145/2002, aprovado em 03 abr. 2002. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/pareceres/14602DCEACTHSEMDTD.doc>>. Acesso em: 19 out. 2010.
- _____. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Do Parecer CNE/CP nº 29, de 03/12/2002, com homologação publicada no DOU em 13 dez. 2002. Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico. Brasília: MEC/CNE. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/parecer_cne29.pdf>. Acesso em: 16 nov. 2010.
- _____. Ministério da Educação. Instituições de educação superiores e cursos cadastrados. Disponível em: <<http://emec.mec.gov.br>>. Acesso em: 11 nov. 2010a.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo da Educação Superior**, 2009.

_____. Ministério da Educação. Parecer 35/71, 776/97, 067/2003. Brasília, DF. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br/sesu/ftp/pareceres>>. Acesso em: 16 nov. 2010b.

_____. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 4.024, de 20 dezembro de 1961, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 12 set. 2010.

_____. Senado Federal. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <<portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/ldb.pdf>>. Acesso em: 18 ago. 2010.

BAHL, Miguel. Novas Diretrizes curriculares: MEC redireciona cursos de Turismo. **Revista Marco Social**, Educação para o Turismo, n. 4, jul. 2002.

BUTT, R. L.; RAYMOND, D. Studying the nature and the development of teachers' knowledge using collaborative autobiography. **Internacional Journal of Education**, v. 4, n. 13, p. 403-419, 1989.

CAMPOS, José Ruy Veloso. **A evolução da educação profissional em hotelaria no Brasil: o caso SENAC de São Paulo como referência na área**. 2000. 141 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2000.

CARNEIRO, Ana Luiza Magalhães. **O olhar dos egressos do curso superior de tecnologia em hotelaria sobre sua formação**. 2002. 118 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2002.

CAMPOS, Casemiro de Medeiros. **Saberes docentes e autonomia dos professores**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

CHAUÍ, Marilena. **Escritos sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

CARTER, K.; DOYLE, W. Personal narrative and life history in learning to teach. In: SIKULA, J.; BUTTERY, T. J.; GUYTON, E. (Orgs.). **Handbook of research on teacher education**. 2. ed. Macmillan: New York, 1996.

CUNHA, Luiz Antonio. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina, Chile. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n. 111, 2000.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e sua prática**. Campinas, SP: Papirus, 1989.

_____. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara, SP: JM Editores, 1998.

CIRCOUREL, Aaron. Teoria e método em pesquisa de campo. In: GUIMARÃES Alba Zaluar (Org.). **Desvendando máscaras sociais**. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1980.

DESLANDES, Suely Ferreira. O projeto de pesquisa como exercício científico e artesanato intelectual. In: MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

FRAUCHES, Celso da Costa (Org.). **LDB anotada e legislação complementar: lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. 4. Ed. rev. E ampliada. Marília, SP: CM Consultoria de Administração, 2002.

FEITOSA, Raimundo Moacir Mendes. **O processo sócio econômico do Maranhão: história e desenvolvimento** (Dissertação de Mestrado). Belém, 1994.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia; Saberes necessários à prática educativa. 7ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. Medo e ousadia – o cotidiano do professor. 5ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

GUIRALDELLI JÚNIOR, Paulo. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

GHEDIN, Evandro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GAUTHIER, Clermont et al. **Por uma teoria da Pedagogia**. Ijuí: Unijuí, 1998.

GOLDENBERG, Mirian. **A arte de pesquisar: como fazer pesquisa qualitativa em Ciências Sociais**. 10. ed. Rio de Janeiro: Record, 2007.

HUBERMAN, M. Les phases de la carrière enseignante: un essai de description et de prevision. *Revue Française de Pedagogie*, nº 86. p. 5-16, 1989.

ISAIA, S. M. A.; BOLZAN, D. P. V. **Formação do professor do ensino superior: um processo que se aprende?** *Revista Educação*, v. 29, n. 2, p. 121-133. Santa Maria: Universidade Federal de Santa Maria, 2004.

KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Trad. Célia Neves e Alderico Toribio. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LASHLEY, Conrad; MORRISON, Alison. **In Search of Hospitality: theoretical perspectives and debates**. Oxford, Inglaterra: Butterworth-Heinemann, 2000.

LAGE, Beatriz Helena Gelas; MILONE, Paulo César. **Turismo, teoria e prática**. São Paulo: Atlas, 2000.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LORTIE, D. C. **Schoolteacher**. University of Chicago Press: Chicago, 1975.

LIMA, Paulo Gomes. Tendências Paradigmáticas na Pesquisa Educacional (Dissertação de Mestrado UNICAMP), Campinas, 2001.

MASETTO, M. (Org.). **Docência na universidade**. Campinas/SP: Papyrus, 1998.

MAZZILLI, Sueli. **Ensino pesquisa e extensão: uma associação contraditória**. 1996. 231 f. Tese (Doutorado em Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, 1996.

MINAYO, Maria Cecília de Souza (Org.). **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. 28. ed. Petrópolis/RJ: Vozes, 2009.

MIZUKAMI, Maria da Graça N.; NONO, Maévi Anabel. Casos de ensino e processos de aprendizagem profissional docente. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Brasília, v. 83, n. 203-205, p. 72-84, jan./dez. 2002.

NELSON, Ardel; DOPSON, Lea. Future of Hotel Education: required skills and knowledge for graduates of U.S. hospitality programs beyond the 2000. **Journal of Hospitality and Tourism Education**, v. 13, n. 5, 2001.

PETEROSSI, Helena Gemignani. **Educação e mercado de trabalho: análise crítica dos cursos de tecnologia**. São Paulo: Loyola, 1980.

PIMENTA, Selma Garrido; ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; CAVALLET, Valdo José. Docência no ensino superior: construindo caminhos. In: SEVERINO, Antonio Joaquim; FAZENDA, Ivani C Arantes (Orgs.). **Formação docente: rupturas e possibilidades**. Campinas/SP: Papyrus, 2002.

PIMENTA, Selma Garrido. Formação de professores: identidade e saberes da docência. In: _____. (Org.). **Saberes pedagógicos e atividade docente**. São Paulo: Cortez, 1999.

PIMENTA, Selma Garrido. **O Estágio na Formação de professores: Unidade Teoria e Prática?** 8 ed. São Paulo: Cortez, 2009.

PORLÁN ARIZA R. et al. Conocimiento profesional y epistemología de los profesores 1: teoría, métodos e instrumentos. **Enseñanza de las Ciencias**, [s.l], v. 15, n. 2, p. 155-171, 1997.

RAYMOND, D.; BUTT, R. L.; YAMAGISHI, R. Savoirs préprofessionnels et formation fondamentale: approche autobiographique. In: GAUTHIER, C.; MELLOUKI, M.; TARDIF, M. (Orgs.). **Le savoir des enseignants: unité et diversité**. Montreal: Éditions Logiques, 1993.

REJOWSKI, Mirian. **Turismo e pesquisa científica**. Campinas, SP: Papyrus, 1996.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)**. Petrópolis/RJ: Vozes, 2003.

SCHWARTZMAN, Simon. **Por uma política de educação superior para o Brasil**. In: SEMINÁRIO SOBRE EDUCAÇÃO, PREPARATÓRIO PARA O 3º CONGRESSO PSDB, 2007, p. 01-06. Disponível em: <<http://www.schwartzman.org.br/simon/poledsup.pdf>>. Acesso em: 25 nov. 2010.

SAVIANI, Demerval. Os saberes implicados na formação do educador. In: BICUDO, Maria Aparecida; SILVA JUNIOR, Celestino Alves (Orgs.). **Formação do educador: dever do Estado, tarefa da Universidade**. São Paulo: UNESP, 1996.

SAVIANI, D. **Educação do senso comum à consciência filosófica**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1987.

SGUISSARDI, Valdemar; SILVA JÚNIOR, João dos Reis. **Novas faces da educação superior no Brasil: reforma do Estado e mudanças na produção**. São Paulo: Cortez, 2001.

TARDIF, Maurice; GAUTHIER, Clermont. O saber profissional dos professores: fundamentos e epistemologia. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA SOBRE O SABER DOCENTE, 1996, Fortaleza. **Anais...** .Fortaleza: UFCE, 1996.

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

TARDIF, Maurice; LESSARD, Claude; LAHAYE, Louise. Os professores face ao saber: esboço de uma problemática do saber docente. **Teoria & Educação**, Porto Alegre, n. 4, p. 215-233, 1991.

TARDIF, Maurice. **Saberes profissionais dos professores e conhecimentos universitários**: elementos para uma epistemologia da prática profissional dos professores e suas conseqüências em relação à formação para o magistério. *Revista Brasileira de Educação*. Rio de Janeiro, Nº 13, jan/fev/mar/abr, 2000.

TEIXEIRA, Rivanda Meira. Ensino Superior em Turismo e hotelaria no Brasil: um estudo exploratório. **Turismo em Análise**, São Paulo: ECA/USP, v. 12, n. 2, 2001, p. 7-30.

TRIGO, Luiz Gonzaga Godoi. A importância da educação para o Turismo. In: LAGE, Beatriz Helena Gelas. **Turismo: teoria e prática**. São Paulo: Atlas, 2000.

TRIGO, Luiz Gonzaga Godoi. Turismo se aprende nas boas escolas. Não paginado. **Revista de Estudos Turísticos**, n. 21, set. 2006. Disponível em: <<http://www.etur.com.br/conteudocompleto.asp?IDConteudo=11276>>. Acesso em: 12 out. 2010.

VASCONCELOS, Maria Lúcia M. Carvalho. **A formação do professor do Ensino Superior**. São Paulo: Pioneira, 2000.

VÁZQUEZ, Adolfo Sanchez. **Filosofia da práxis**; Tradução de Luiz Fernando Cardoso. 2ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

APÊNDICES

APÊNDICE A – Termo de solicitação de entrevista aos professores

Prezado (a) Professor (a),

Atualmente encontro-me desenvolvendo um projeto de pesquisa, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Maranhão, que tem por objetivo compreender e analisar como se constituem os saberes dos professores do Curso de Hotelaria da Universidade Federal do Maranhão.

Neste sentido gostaria de contar com sua colaboração para participar de entrevista em data, hora e local previamente acordado. Informo que sua identidade será preservada uma vez que suas respostas permanecerão anônimas, elas servirão, somente, de referência para as análises posteriores.

Atenciosamente,

Jonilson Costa Correia

**Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade
Federal do Maranhão.**

APÊNDICE B – Roteiro de entrevista com professores

**UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
MESTRADO EM EDUCAÇÃO**

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

TÍTULO DA ENTREVISTA: A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO CURSO DE HOTELARIA E SEUS SABERES DOCENTES.

Objetivo: Identificar por meio dos depoimentos dos professores do Curso de Hotelaria aspectos de sua atuação docente em sala de aula.

Sujeitos: Professores das disciplinas de formação geral e específicas do Curso de Hotelaria da UFMA.

QUESTÕES NORTEADORAS DA ENTREVISTA:

- a) Formas de inserção na docência;
- b) A construção do saber-fazer;
- c) A influência da experiência profissional no saber docente.

(1) FORMAS DE INSERÇÃO NA DOCÊNCIA

1. Qual a sua formação profissional?

Objetivo: explicitar se a formação do investigado está atrelada à sua carreira de professor.

2. Por que você optou por trabalhar na área da docência? Você recebeu algum tipo de influência que o (a) levou a atuar como docente?

Objetivo: identificar e compreender quais os principais motivos que levaram cada professor a escolher a profissão de docência.

3. Como você avalia sua atuação docente atual em relação ao início de sua carreira?

Objetivo: identificar o que pensam os professores sobre o desenvolvimento do seu trabalho.

4. Como e com que frequência você aprimora seus conhecimentos técnicos e teóricos?

Objetivo: verificar se os professores atentam para a importância da educação continuada como instrumento de revisão constante do seu trabalho docente.

(2) A CONSTRUÇÃO DO SABER-FAZER

1. Como você planeja as suas aulas? Com que periodicidade você as planeja?

Objetivo: identificar através da fala dos professores as ferramentas utilizadas por eles para o planejamento de suas aulas.

2. Qual o nível de participação dos alunos no planejamento?

Objetivo: identificar se os professores têm a preocupação com a percepção dos alunos sobre o conteúdo de suas aulas.

3. Que recursos didáticos você utiliza na sua prática? Com base em que você os escolhe?

Objetivo: identificar se os recursos que o professor utiliza contribuem para a realização dos objetivos da sua disciplina.

4. Depois de terminada a aula você reflete sobre os aspectos positivos e negativos da aula? Analisa sobre o que poderia melhorar?

Objetivo: identificar se a prática dos professores é uma prática reflexiva.

5. Você discute o seu plano de ensino com seus pares?

Objetivo: Verificar se os professores compartilham a construção dos planos de aula com seus pares.

(3) A DA EXPERIÊNCIA PROFISSIONAL NO SABER DOCENTE

1. Você realiza outra atividade profissional além da docência? Caso positivo qual é a atividade?

Objetivo: Identificar se os professores consideram a docência uma atividade importante e quais as influências que recebe da prática no seu trabalho pedagógico.

2. No desenvolvimento das suas aulas você relaciona os conteúdos com a realidade do mercado hoteleiro?

Objetivo: identificar, a partir da fala dos professores, as relações que se estabelecem entre o conteúdo da sua disciplina e o mercado de trabalho.

3. Qual a sua concepção do ser professor?

Objetivo: verificar qual a visão do professor do curso de hotelaria sobre a profissão docente.

4. Na sua concepção quais são os conhecimentos necessários para o exercício da docência?

Objetivo: identificar que conhecimentos interessam ao professor de hotelaria para o exercício do seu trabalho docente.

APÊNDICE C – Termo de solicitação de entrevista aos estudantes

Prezado (a) Estudante,

Atualmente encontro-me desenvolvendo um projeto de pesquisa, no Programa de Pós-Graduação em Educação, Mestrado em Educação, da Universidade Federal do Maranhão, que tem por objetivo compreender e analisar como se constituem os saberes dos professores do Curso de Hotelaria da Universidade Federal do Maranhão.

Neste sentido gostaria de contar com sua colaboração para participar de entrevista em data, hora e local previamente acordado. Informo que sua identidade será preservada uma vez que suas respostas permanecerão anônimas, elas servirão, somente, de referência para as análises posteriores.

Atenciosamente,

Jonilson Costa Correia

**Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade
Federal do Maranhão.**

APÊNDICE D – Roteiro de entrevista com alunos

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO MESTRADO EM EDUCAÇÃO

ROTEIRO DE ENTREVISTA SEMIESTRUTURADA

TÍTULO DA ENTREVISTA: A FORMAÇÃO DOS PROFESSORES DO CURSO DE HOTELARIA E SEUS SABERES DOCENTES.

Objetivo: desvelar por meio das concepções dos alunos os saberes dos professores que atuam no Curso de Hotelaria.

Sujeitos: Alunos do 8º e 9º período do Curso de Hotelaria da Universidade Federal do Maranhão.

- 1) Relate como são as aulas no Curso de Hotelaria?
- 2) Na sua concepção quais são os conhecimentos necessários para o exercício da docência?
- 3) Qual o nível de participação dos alunos no planejamento das aulas do curso de hotelaria?
- 4) Quais as disciplinas que você tem dificuldades para assimilar os conteúdos. Justifique.
- 5) Quando você apresenta dificuldades de aprendizagem como são tratadas pelos professores?
- 6) Você se sente corresponsável pelo bom desempenho do ensino em seu curso?
- 7) Na sua concepção como deveria ser o ensino em seu curso?

ANEXOS

ANEXO A - Resolução do Curso de Hotelaria Tecnólogo

Aprova o Plano de Curso para criação do Curso de Hotelaria-Tecnólogo com fundamento no Art. 18 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968.

O Reitor da Universidade Federal do Maranhão, na qualidade de PRESIDENTE DO CONSELHO UNIVERSITÁRIO, no uso de suas atribuições estatutárias e,

Considerando que o art. 18 da Lei nº 5.540, de 28 de novembro de 1968, faculta às Universidades a criação de cursos para atender às exigências de sua programação específica e fazer face às peculiaridades do mercado de trabalho regional:

Considerando que o Curso de Hotelaria-Tecnólogo não possui, ainda, currículo mínimo fixado pelo Conselho Federal de Educação;

Considerando que a Resolução nº 04/85-CFE, que altera os artigos 1º, 2º e 6º da Resolução nº 17/77, do mesmo Conselho, no parágrafo Único do art. 1º, determina que as Universidades reconhecidas comunicarão ao Conselho Federal de Educação os Planos de Curso que tenham aprovado, com base no art. 18 da Lei nº 5.540/68;

Considerando, finalmente, o que consta do Processo nº 006878/87 e o que ficou decidido em sessão desta data,

R E S O L V E:

Art. 1º Aprovar o projeto do Plano para a criação de Curso de Hotelaria-Tecnólogo - com fundamento no art. 18 da Lei nº 5.540/68 de que resultará o diploma de Tecnólogo em Hotelaria e que se destina à formação de profissionais que atuarão no campo de Hotéis, Restaurantes, Bares e similares, de acordo com a legislação vigente.

Art. 2º O currículo pleno do Curso de Hotelaria terá a duração de 2.235 (duas mil duzentas e trinta e cinco) horas-aula, correspondentes a 122 (cento e vinte e dois) créditos, assim distribuídos:

DISCIPLINAS	CARGA HORÁRIA	CRÉDITAÇÃO
Disciplinas Nucleares	1.365	61.15.00
Disciplinas Complementares	525	35.00.00
Disciplinas de Legislação Específica	120	04.02.00
Estágio Supervisionado	225	00.00.05

Imcaldine

(Cont.)

Art. 3º

A estrutura curricular do Curso de Hotelaria-Tecnologia
verá ser constituída das seguintes disciplinas:

<u>DISCIPLINAS NUCLEARES</u>	CH	Crédito
Teoria e Prática de Produção de Alimentos I	60	2.0.0
Teoria e Prática de Produção de Alimentos II	120	4.2.0
Teoria e Prática Operacional de Hotel I	120	4.2.0
Teoria e Prática Operacional de Hotel II	60	2.1.0
Planejamento de Hotel	60	4.0.0
Empreendimentos Turísticos e Organização de Eventos	60	4.0.0
Teoria e Prática Operacional de Restaurante I	120	4.2.0
Teoria e Prática Operacional de Restaurante II	60	2.1.0
Língua Inglesa I	60	2.1.0
Língua Inglesa II	60	2.1.0
Língua Inglesa III	60	2.1.0
Língua Inglesa IV	60	2.1.0
Controles Contábeis de Hotel	60	4.0.0
Contabilidade Hoteleira	60	4.0.0
Economia	60	4.0.0
Marketing	60	4.0.0
Segurança e Higiene do Trabalho	60	4.0.0
Cultura Popular Maranhense	45	3.0.0
Língua Espanhola I	60	2.1.0
Língua Espanhola II	60	2.1.0
<u>DISCIPLINAS COMPLEMENTARES</u>		
Introdução à Administração	60	4.0.0
Administração de Pessoal	60	4.0.0
Administração e Análise Financeira	60	4.0.0
Instituições de Direito	60	4.0.0
Sociologia	45	3.0.0
Psicologia das Relações Humanas	60	4.0.0
Língua Portuguesa	60	4.0.0
Matemática Comercial e Financeira	60	4.0.0
Processamento de Dados	60	4.0.0
<u>DISCIPLINAS DE LEGISLAÇÃO ESPECÍFICA</u>		
Educação Física I (Prática Desportiva)	30	0.0.1
Educação Física II (Prática Desportiva)	30	0.0.1
Estudo de Problemas Brasileiros I	30	2.0.0
Estudo de Problemas Brasileiros II	30	2.0.0

Jonel Alencar

(Cont.)

- Art. 4º O aluno, para integralizar o currículo pleno do curso, deverá cursar as disciplinas classificadas como nucleares, complementares e de legislação específica, que são obrigatórias.
- § 1º Deverá o aluno, no 2º (segundo), 3º (terceiro) e 4º (quarto) semestres letivos, frequentar Estágio de Vivência Profissional, em hotéis conveniados com esta Universidade.
- § 2º O Colegiado do Curso expedirá normas complementares às Resoluções desta Universidade, disciplinando o assunto.
- Art. 5º Será também exigida, para a graduação, a aprovação em Estágio Supervisionado com pelo menos 05 (cinco) créditos e 225 (duzentos e vinte e cinco) horas, o qual deverá concluir-se com relatório circunstanciado das atividades desenvolvidas na modalidade seguida pelo aluno.
- Parágrafo Único - O Estágio Supervisionado de que trata o "caput" deste artigo será desenvolvido obedecendo a Resolução específica desta Universidade.
- Art. 6º O aluno poderá integralizar o currículo pleno do curso no limite mínimo de 02 (dois) anos, no termo médio de 2,5 (dois e meio) anos e no limite máximo de 04 (quatro) anos.
- Art. 7º O aluno, em cada semestre letivo, poderá se inscrever em disciplinas, devendo observar os seguintes limites de carga horária, excluídas as horas dedicadas ao Estágio Supervisionado:
- | | |
|--------|-----------|
| Máxima | 670 horas |
| Média | 502 horas |
| Mínima | 260 horas |
- Parágrafo Único - Ficarão dispensados de atender os limites fixados no "Caput" deste artigo os alunos que se encontrarem no período de conclusão de curso, bem como aqueles impossibilitados por falta de pré-requisitos.
- Art. 8º O Curso de Hotelaria, vinculado ao Centro de Ciências Sociais, funcionará nos turnos matutino e vespertino.
- Art. 9º A verificação do rendimento escolar será feita de acordo com o que determina Resolução específica desta Universidade.

(Cont.)

40 (quarenta) vagas anuais.

Parágrafo Único - Quando houver vagas remanescentes de concurso vestibular, poderão ser aceitos candidatos graduados na mesma área de estudo, com diplomas registrados, sem a exigência do vestibular, conforme determina Resolução específica desta Universidade.

Art. 11 A Coordenação didática do Curso de Hotelaria-Tecnólogo ficará a cargo de um Coordenador auxiliado por um Colégio do constituído de representantes dos Departamentos Acadêmicos que participem do Curso.

Art. 12 As disciplinas e atividades referidas no art. 4º terão seus programas estruturados a partir das ementas constantes do processo nº 006878/87.

~~Parágrafo Único~~ - ~~As ementas devem ser entendidas como descritivas dos~~ conteúdos mínimos necessários à unidade do curso e alcance dos seus objetivos, não cabendo interpretá-las como programas de disciplinas que deverão ser elaborados pelos professores responsáveis pelas mesmas.

Art. 13 Esta Resolução entrará em vigor na data de sua aprovação.

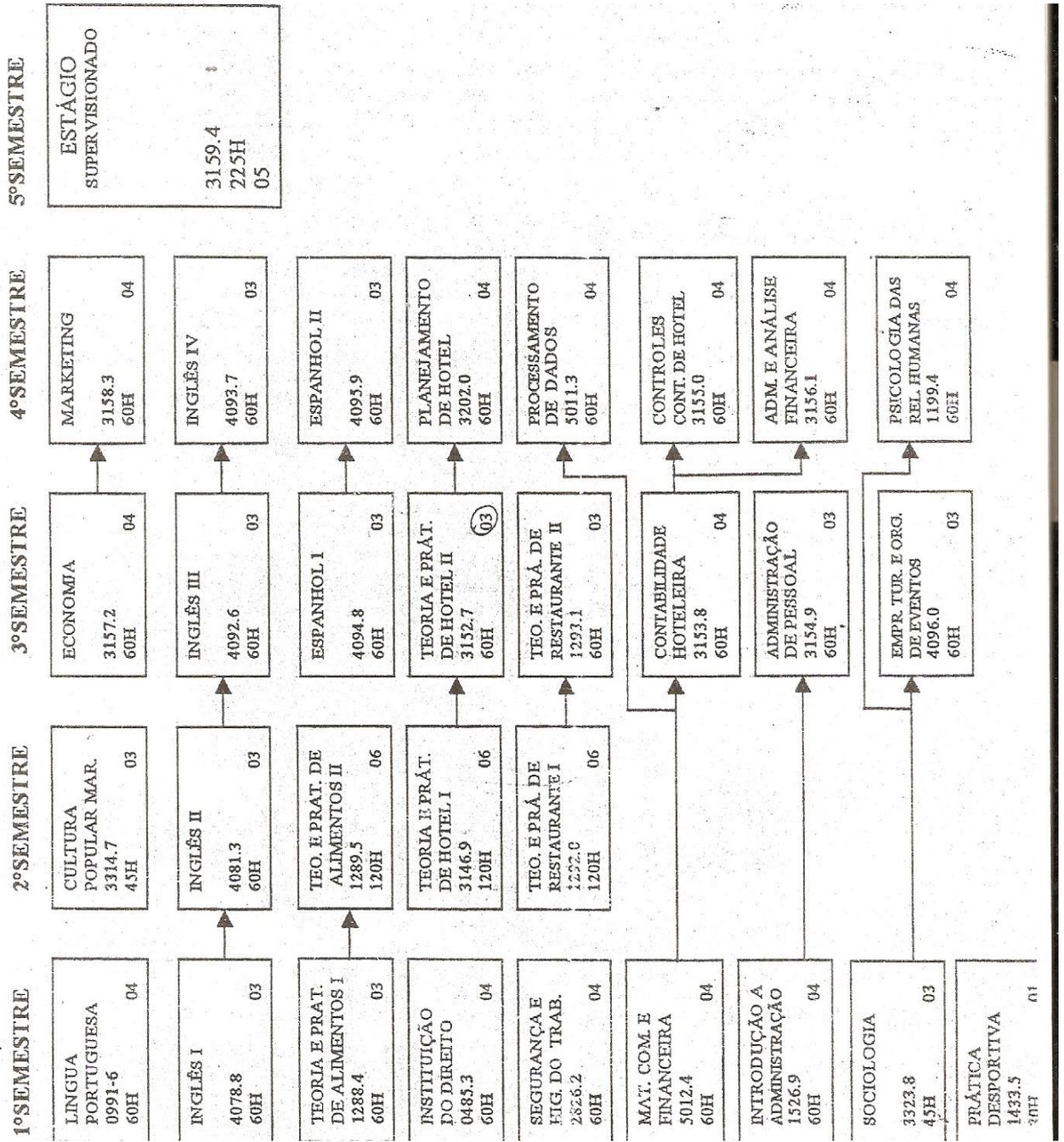
Dê-se ciência, publique-se e cumpra-se.
São Luís, 30 de novembro de 1987


Prof. JOSÉ MARIA CABRAL MARQUES
Presidente

alsc./

(Cont.)

UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO- UFMA
CENTRO DE CIÊNCIA SOCIAL- CCSo
COORDENADORIA DO CURSO DE HOTELARIA
FLUXOGRAMA



ANEXO B – Resolução do Curso de Hotelaria Bacharelado – UFMA



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
Fundação Instituída nos termos da Lei 5.152 de 21/10/1966
São Luís – Maranhão

RESOLUÇÃO Nº 473-CONSEPE, de 28 de junho de 2006

Aprova a Transformação do Curso de Hotelaria modalidade Tecnólogo para a modalidade Bacharelado e dá outras providências.

O Vice-Reitor da Universidade Federal do Maranhão, na qualidade de **PRESIDENTE EM EXERCÍCIO DO CONSELHO DO ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO**, no uso de suas atribuições estatutárias e regimentais;

Considerando o dispositivo no artigo 53 da Lei Nº 9.394, de 20 de Dezembro de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional;

Considerando ainda, o contido no Processo nº 2402/2006 e o que decidiu o referido Conselho em sessão desta data,

RESOLVE:

Art. 1º Aprovar a transformação do Curso de Hotelaria na forma estabelecida nesta Resolução.

Art. 2º O Curso de Hotelaria de que resultará o diploma de Bacharel em Hotelaria destina-se à formação de profissionais que atuarão nas áreas de Planejamento, Administração, Gerenciamento e Assessoramento de Atividades ligadas a Hotelaria.

Art. 3º O Currículo Pleno do Curso de Hotelaria terá duração de 3.270 (três mil duzentas e setenta) horas correspondentes a 187 (cento e oitenta e sete) créditos e a integralização deverá ocorrer em no mínimo 04 (quatro) anos e no máximo 07 (sete) anos, conforme quadro a seguir:

(Cont.)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
 Fundação Instituída nos termos da Lei 5.152 de 21/10/1966
 São Luís – Maranhão

2

MATRIZ CURRICULAR

1. EIXOS OU NÚCLEOS ESTRUTURANTES

1.1 Núcleo de Formação Humanística e Instrumental

Departamento	Disciplina	Nº de Créditos		CH	Disciplina de Pré-Requisito
		T	P		
Sociologia	Sociologia das Organizações	4	0	60h	-
Filosofia	Introdução à Filosofia e Ética	4	0	60h	-
Letras	Francês Técnico Aplicado à Hotelaria I	4	0	60h	-
Informática	Informática Aplicada à Hotelaria	2	1	60h	-
Letras	Francês Técnico Aplicado à Hotelaria II	4	0	60h	Francês Técnico Aplicado à Hotelaria I
Psicologia	Psicologia Organizacional	4	0	60h	-
Letras	Inglês Técnico Aplicado à Hotelaria I	4	0	60h	-
Letras	Inglês Técnico Aplicado à Hotelaria II	4	0	60h	-
Sociologia	Cultura Popular Maranhense	4	0	60h	-
Letras	Conversação; Laboratório de Inglês	2	1	60h	Inglês Técnico Aplicado à Hotelaria II
Letras	Espanhol Aplicado à Hotelaria I	4	0	60h	-
Letras	Espanhol Aplicado à Hotelaria II	4	0	60h	Espanhol Aplicado à Hotelaria I

(Cont.)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
 Fundação Instituída nos termos da Lei 5.152 de 21/10/1966
 São Luís – Maranhão

3

1.2 Núcleo de Fundamentação Teórica

Departamento	Disciplina	Nº de créditos		CH	Disciplinas de Pré-Requisito
		T	P		
Turismo e Hotelaria	Introdução à Hotelaria e Turismo	4	0	60h	-
DECCA	Introdução à Administração	4	0	60h	-
Saúde Pública	Segurança e Higiene do Trabalho	4	0	60h	-
Turismo e Hotelaria	Princípios de Administração em Hotelaria	4	0	60h	Introdução à Administração
Ciências Fisiológicas	Princípios de Alimentação e Nutrição	4	0	60h	-
Economia	Introdução à Economia	4	0	60h	-
DECCA	Gestão de Pessoas	4	0	60h	Introdução à Administração
Comunicação	Comunicação Empresarial	4	0	60h	-
DECCA	Organização e Métodos	4	0	60h	-
Direito	Noções de Direito e Legislação Hotelaria	4	0	60h	-
DECCA	Contabilidade Geral e de Custos	4	0	60h	-
Matemática	Matemática Comercial e Financeira	4	0	60h	-
DECCA	Contabilidade Hotelaria e Controladoria	4	0	60h	Contabilidade Geral e de Custos
DECCA	Administração Financeira	4	0	60h	-
DECCA	Administração de Materiais	4	0	60h	-
Turismo e Hotelaria	Controles de Hotel	4	0	60h	Contabilidade de Hotelaria e Contabilidade
Turismo e Hotelaria	Planejamento e Manutenção de Meios de Hospedagem	4	0	60h	-
Turismo e Hotelaria	Marketing Aplicado à Hotelaria	4	0	60h	-
Educação I	Educação Hotelaria e Turística	4	0	60h	-
DECCA	Política de Negócios e Empreendedorismo	4	0	60h	-
Turismo/Hotelaria	Ecoturismo e Ecomercados	4	0	60h	-
Turismo e Hotelaria	Hotelaria e Consultoria	4	0	60h	-
Turismo e Hotelaria	Introdução à Enologia	4	0	60h	-
Turismo e Hotelaria	Tópicos Avançados de Hotelaria	4	0	60h	-
Turismo e Hotelaria	Itinerários e Circuitos Turísticos	4	0	60h	-
Educação Física	Recreação e Lazer em Hotéis	4	0	60h	-

109

(Cont.)



UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO
 Fundação Instituída nos termos da Lei 5.152 de 21/10/1966
 São Luís – Maranhão

28

4

1.1.3 Núcleo de Prática Interdisciplinares e/ou Transdisciplinares

Departamento	Disciplina	Nº de créditos		CH	Disciplinas de Pré-Requisito
		T	P		
Turismo e Hotelaria	Teoria e Prática de Hotel I	4	2	120h	-
Turismo e Hotelaria	Teoria e Prática de Hotelaria II	2	1	60h	Teoria e Prática de Hotel I
Ciências Fisiológicas	Teoria e Prática de Alimentos I	2	1		Princípio de Alimentação e Nutrição
Turismo e Hotelaria	Teoria e Prática de Alimentos II	4	2	120h	Teoria e Prática de Alimentos I
Comunicação	Gestão de Eventos e Cerimonial	2	1	60h	-
Turismo e Hotelaria	Teoria e Prática de Restaurante I	4	2	120h	-
Turismo e Hotelaria	Teoria e Prática de Restaurante II	2	1	60h	Teoria e Prática de Restaurante I
Turismo e Hotelaria	Gastronomia Aplicada	2	1	60h	-
Turismo e Hotelaria	Hotelaria Hospitalar	2	1	60h	Teoria e Prática de Hotel II
Biblioteconomia	Metodologia do Trabalho Científico	2	1	60h	-
-	Eletiva I	4	0	60h	-
-	Eletiva II	4	0	60h	-

1.1.4 Núcleo de Atividades Complementares

-	-	1	-	210h	-
---	---	---	---	------	---

1.1.5 Estágio Curricular

-	-	-	9	360h	-
---	---	---	---	------	---

1.1.6 Monografia

-	-	-	-	-	-
---	---	---	---	---	---

§ 1º O aluno deverá cursar as disciplinas classificadas como Núcleo de formação humanística e instrumental, Núcleo de Fundamentação Teórica, Núcleo de Práticas Interdisciplinares e/ou Transdisciplinares, Núcleos de atividades complementares, Estágio Curricular, Monografia, sendo todas obrigatórias, além de 2(duas) disciplinas eletivas correspondentes à 120 (cento e vinte) horas no total, equivalentes a 08 (oito) créditos, no mínimo, escolhido dentre as enunciadas no art. 3º.

(Cont.)

ANEXO C – Fluxograma do Curso de Hotelaria Bacharelado – UFMA


UNIVERSIDADE FEDERAL DO MARANHÃO

Fundação Instituída nos termos da Lei 5.152 de 21/10/1966

São Luís – Maranhão

90

6

Parágrafo Único Quando houver vagas remanescentes do processo seletivo poderão ser aceitos candidatos na mesma área de estudos, conforme determina legislação específica desta Universidade.

Art. 6º A coordenação didático-pedagógica do Curso ficará a cargo da Coordenadoria do Curso, conforme determina legislação específica desta Universidade.

Art. 7º O currículo pleno constante desta Resolução se aplica aos alunos que ingressarem no Curso a partir do semestre subsequente à aprovação da presente Resolução.

§ 1º Os alunos regulamentemente matriculados no 2º semestre do antigo currículo passam automaticamente para o novo currículo.

§ 2º Os alunos que já concluíram 75% (setenta e cinco) por cento da carga horária do Curso de Tecnólogo será facultado a opção por permanecer com a formação tecnológica.

§ 3º A desativação do currículo vigente da modalidade Tecnólogo, está prevista para o semestre letivo 2009.2.

Art. 8º Os casos omissos ou que venham a suscitar dúvidas nesta Resolução serão resolvidos pela Pró-Reitoria de Ensino, ouvido o Colegiado do Curso.

Art. 9º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, revogadas as demais disposições contrárias.

Dê-se ciência. Publique-se. Cumpra-se.

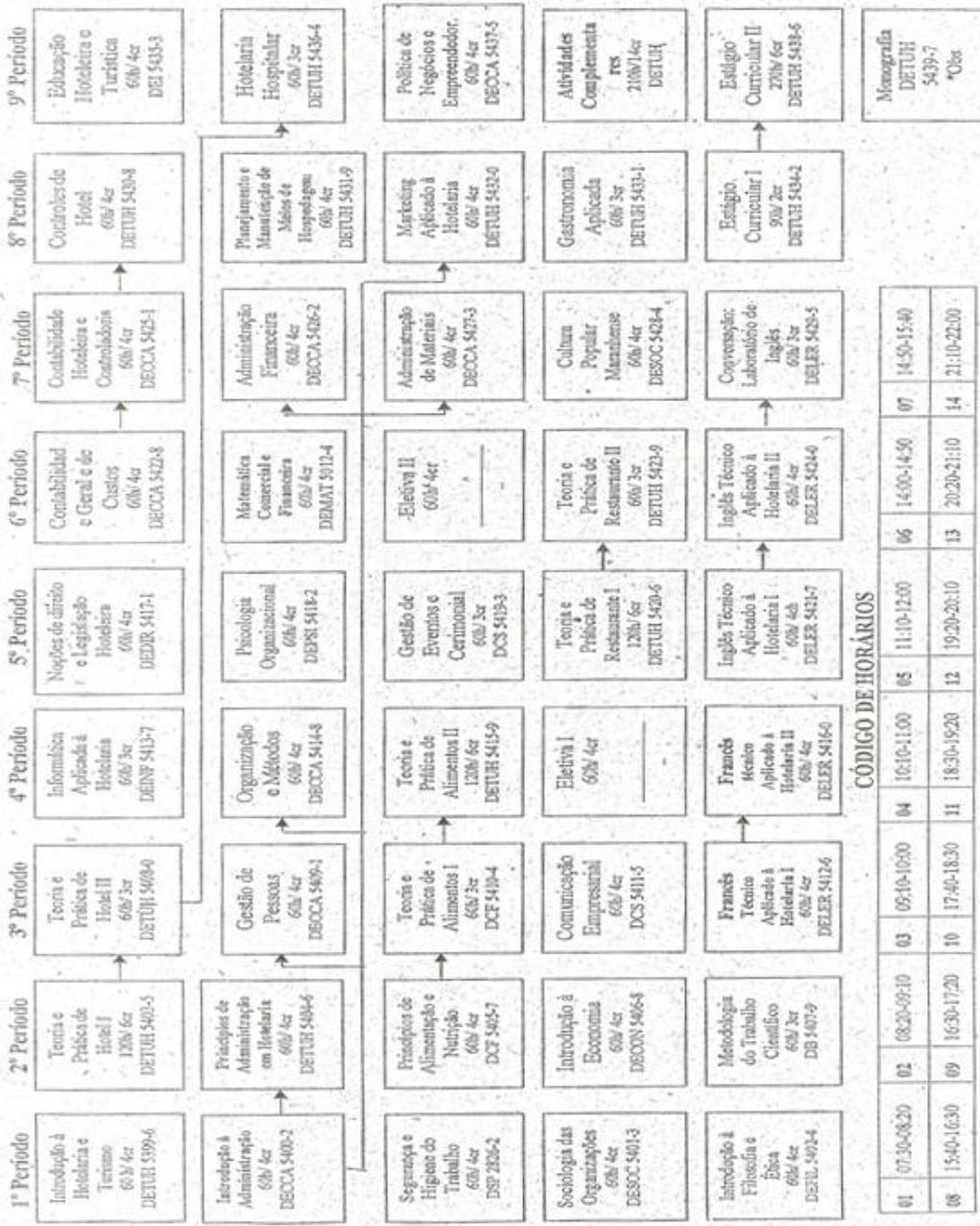
São Luís, 28 de junho de 2006.

Prof. Msc. JOSÉ AMÉRICO DA COSTA BARROQUEIRO
Presidente em Exercício

Fluxograma Bacharelado em Hotelaria – UFMA

Código: HO

Aluno(a):



Obs: A monografia pode ser feita quando o aluno alcança 75% de conclusão do curso.

ELETIVAS

