

**UNIVERSIDADE METODISTA DE PIRACICABA
FACULDADE DE CIENCIAS HUMANAS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO**

**PROFESSORES DO CURSO DE TECNOLOGIA EM
HOTELARIA: CONHECENDO OS SABERES DOCENTES**

DANIELA CAMILA FAGGION BARBIERI SILVA

PIRACICABA, SP
2007

**PROFESSORES DO CURSO DE TECNOLOGIA EM
HOTELARIA: CONHECENDO OS SABERES DOCENTES**

DANIELA CAMILA FAGGION BARBIERI SILVA

ORIENTADORA: PROF^a. DR^a. HELOÍSA HELENA OLIVEIRA DE
AZEVEDO

Dissertação apresentada à Banca Examinadora do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIMEP como exigência parcial para obtenção título de Mestre em Educação.

PIRACICABA, SP
2007

BANCA EXAMINADORA

Profª. Drª. Heloísa Helena Oliveira de
Azevedo (orientadora)
UNIMEP

Profª. Drª. Maria Nazaré da Cruz
UNIMEP

Profª. Drª. Rosemary Roggero
Universidade Bráz Cubas

AGRADECIMENTOS

À Deus, pela vida e pelo privilégio da continuidade dos meus estudos e do meu trabalho.

Ao meu marido Marcos, pela compreensão, pelo incentivo diário e força nos momentos difíceis, sempre ao meu lado me encorajando em cada desafio.

Aos meus pais e irmãs pela torcida e apoio em todos os momentos da minha vida, exemplos de força e coragem.

À minha orientadora, Prof^a. Dr^a. Heloísa Helena Oliveira de Azevedo, pela confiança, dedicação, paciência, acreditando na minha capacidade, mesmo quando eu mesma tinha dúvidas.

As professoras Dr^a. Roseli Pacheco Schnetzler e Dr^a. Maria Nazaré da Cruz pelas contribuições no núcleo de Formação de Professores e pelo incentivo à arte de ensinar.

Aos professores do Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria, pela disponibilidade e atenção com que aceitaram participar da entrevista, contribuindo para este trabalho.

Aos professores e colegas de trabalho, coordenadores, diretor, pela amizade, estímulo e apoio.

As professoras da banca, Prof^a. Dr^a. Rosemary Roggero e Prof^a. Dr^a. Maria Nazaré da Cruz pela competência e preciosas contribuições.

À minha querida amiga Sandra pela caminhada lado a lado neste desafio, pelas palavras de carinho, tranquilidade e incentivo, pela constante troca e ajuda e, principalmente, pela amizade verdadeira.

Ao Senac São Paulo, pela concessão da bolsa que possibilitou a realização deste trabalho.

Aos colegas de curso, pelo convívio semanal e pela amizade.

À Prof^a. Luciana, pelo trabalho de revisão do texto, sempre disposta e eficiente.

À todos que, de alguma forma, estiveram comigo nesta caminhada e contribuíram para que este estudo se tornasse realidade.

RESUMO

O presente estudo tem por objetivo investigar como se constituem os saberes da prática pedagógica dos docentes de disciplinas específicas do Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria do Centro Universitário Senac (Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial) – *Campus Águas de São Pedro*, por meio de depoimentos de tais docentes sobre sua prática, analisando aspectos do próprio ensino, ou seja, o que ensinam e como ensinam, como planejam suas aulas, como avaliam, como organizam seu trabalho pedagógico. Os sujeitos desta investigação são egressos do referido curso e atuam no Ensino Superior. Desse contexto, emerge nossa questão central, a saber: *como se constituem os saberes da prática dos professores de disciplinas específicas do Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria do Centro Universitário Senac – Campus Águas de São Pedro?* Como referencial teórico utilizamos Tardif (2002), e também nos pautamos na pesquisas de Cunha (1989,1998) para a realização desta pesquisa. O estudo permite compreender que a constituição dos saberes da prática pedagógica possui origens distintas, dando-se por diversos meios e através da influência de muitos aspectos, sendo possível concluir que: o professor em início de carreira busca referências em seus antigos docentes e na sua experiência como aluno; o professor jamais forma-se sozinho; a formação não se constrói por acumulação; a construção do conhecimento também ocorre no fazer diário do professor; o prazer pela profissão docente é percebido como motivação na vida profissional dos professores; os saberes docentes são constantemente modificados e aperfeiçoados, sendo assim, o professor está em constante formação em sua vida profissional.

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

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO..... 9

CAPÍTULO I - ATUAL CONTEXTO DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA EM HOTELARIA NO BRASIL.....12

1.1 – Ensino superior no Brasil.....	12
1.2 – A universidade brasileira nos dias atuais.....	17
1.3 – O ensino tecnológico: origem e caminhos.....	23
1.4 – O surgimento do Senac e a instituição no Estado de São Paulo.....	34
1.5 – Turismo e Hotelaria no Senac São Paulo.....	41
1.6 – Estrutura do Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria do Centro Universitário Senac – <i>Campus</i> Águas de São Pedro.....	47

CAPÍTULO II – A FORMAÇÃO DO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR.....57

CAPÍTULO III - OS SABERES DA PRÁTICA DOS PROFESSORES DE DISCIPLINAS ESPECÍFICAS DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM HOTELARIA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO SENAC – *CAMPUS* ÁGUAS DE SÃO PEDRO.....75

3.1 – Os procedimentos metodológicos da pesquisa.....	75
3.2 – Apresentação e análise dos dados.....	79
3.3 – O que dizem os docentes do Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria sobre sua prática docente.....	80
3.3.1 – Formas de inserção na docência.....	80
3.3.2 – A construção do saber-fazer.....	87

3.3.3 – A influência da experiência profissional no saber docente.....	94
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	98
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	102
ANEXOS.....	109

ABREVIATURAS UTILIZADAS

BIRD – Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento
Ceeteps - Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza
Ceatel – Centro de Estudos de Administração em Turismo e Hotelaria
CBO - Classificação Brasileira de Ocupações
CEB – Câmara de Educação Básica
CEE – Conselho Estadual da Educação
Ceteb - Centro de Educação Tecnológica da Bahia
CFE – Conselho Federal da Educação
C.H. – Carga - horária
CNE – Conselho Nacional da Educação
CST – Curso Superior de Tecnologia
CONFEA – Conselho Federal de Engenharia, Arquitetura e Agronomia
Consepe - Conselho Superior de Ensino, Pesquisa e Extensão
Consuni – Conselho Universitário
CP – Conselho Pleno
DAES – Diretoria de Estatísticas e Avaliação da Educação Superior
DAU – Departamento de Arquitetura e Urbanismo
DCNEP - Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Técnico
Fatec – Faculdade de Tecnologia
IES – Instituições de Ensino Superior
INEP - Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais
INSS – Instituto Nacional de Seguridade Social
ISHOTUR – Instituto Superior de Turismo e Hotelaria
LDB – Lei das Diretrizes e Bases
MEC – Ministério da Educação
OCDE - Organização de Cooperação e Desenvolvimento Econômico
OIT – Organização Internacional do Trabalho
PRODEM - Programa de Desenvolvimento do Ensino Médio e Superior de Curta Duração
Sebrae – Serviço de Apoio à Pequena e Média Empresa
Semte - Secretaria de Educação Média e Tecnológica
Senai – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial
Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial
Senar – Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola
Senat – Serviço Nacional de Aprendizagem de Transportes
Sesc – Serviço Social do Comércio
Sescoop – Serviço Social das Cooperativas de Prestação de Serviços
Sesi – Serviço Social da Indústria
Sest – Serviço Social de Transportes
UFPEL – Universidade Federal de Pelotas
UNE – União Nacional dos Estudantes
USAID – United States Agency for International Development
USP – Universidade de São Paulo
Vunesp - Vestibular da Universidade Estadual Paulista

INTRODUÇÃO

Pensar a educação, segundo Romanelli (2003), num determinado contexto, é pensar a ação educativa processada de acordo com a compreensão obtida da realidade social em que se está imerso. O homem se educa à medida em que se transforma, aceitando o desafio proporcionado pelo meio, para o qual volta a sua ação e, conforme comunica os resultados de suas experiências, ele auxilia os outros homens a se educarem também. A educação é uma prática social complexa, carregada de conflitos de valor, e que exige posturas éticas e políticas.

Apoiada na fala da referida autora, justifica-se que o presente estudo teve origem na possibilidade de problematização da própria prática profissional como docente de ensino superior, iniciada em 2001 no Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria do Centro Universitário Senac – *Campus Águas de São Pedro*, do qual sou egressa. O fato de adentrar a uma sala de aula no Ensino Superior, sem qualquer experiência anterior como professora, provocou a reflexão sobre alguns aspectos da docência, a saber: Como devo avaliar os alunos? Será que as aulas estão sendo organizadas de forma adequada? Como se elabora um plano de ensino? - entre outras questões, as responsabilidades e a importância do papel social desempenhado pelo professor na sociedade. Por outro lado, percebia que meus pares também se faziam questões semelhantes: como você elabora suas avaliações, que recursos didáticos você utiliza nas aulas, como são suas aulas práticas, entre outras. Percebia que em todos havia falta de um outro tipo de conhecimento além do conhecimento específico das disciplinas, embora a formação de Tecnólogo em Hotelaria tenha como objetivo formar para atuação no mercado hoteleiro (*hotéis, resorts, restaurantes, eventos, etc.*).

Partiu-se assim, do pressuposto de que, estudando de forma aprofundada a temática “Formação do Professores”, seria possível encontrar algumas respostas às inquietações que permeiam as práticas docentes desenvolvidas neste curso superior.

Tais circunstâncias nos conduziram à seguinte questão fundamental: *como se constituem os saberes da prática dos professores de disciplinas específicas¹ do Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria do Centro Universitário Senac?*

Considerando a condição de pesquisadora em um contexto no qual me encontro profundamente imersa, o desenvolvimento deste estudo orienta-se por uma abordagem qualitativa, a qual possibilita ao pesquisador interagir com os sujeitos e as situações investigadas como participante e parte integrante do processo, influenciando-os e sendo por eles influenciado, possibilitando-lhes, dessa forma, reconhecer e analisar o problema investigado (LUDKE e ANDRÉ, 1986).

Os dados desta pesquisa foram coletados por intermédio de entrevista semi-estruturada com quatro docentes de disciplinas específicas do referido curso, com a finalidade de identificar, pelos relatos de sua prática, como estes vão construindo seus saberes docentes. Os sujeitos foram escolhidos de acordo com os seguintes critérios: ser docente de disciplina específica do curso, ser egresso do próprio curso e disponibilizar-se a ser sujeito desta pesquisa. O roteiro da entrevista foi organizado de modo a obter informações sobre: a opção por trabalhar na área da docência, a avaliação que fazem de sua atuação docente atual em relação ao início de sua carreira docente, a organização das suas aulas, como percebem o aprendizado de seus alunos. As entrevistas foram analisadas de modo a identificar aspectos que eram mais freqüentes e relevantes nos depoimentos dos quatro docentes.

Pesquisas sobre a formação destes profissionais são necessárias no sentido de suscitar a reflexão sobre sua prática, ressaltando a importância de conhecer os saberes que os professores vão construindo nesta prática com vistas à melhoria de sua atuação docente e da formação nesta área.

¹ Entende-se por disciplina específica o conjunto de disciplinas da estrutura curricular voltado para o desenvolvimento de conhecimentos e habilidades teórico-práticas específicas para a formação do Tecnólogo em Hotelaria.

O estudo aqui apresentado foi organizado em três capítulos:

No Capítulo I abordamos o contexto em que o ensino superior está inserido no Brasil, situando-o historicamente, especialmente o contexto do surgimento dos cursos superiores de Tecnologia, bem como suas características específicas, e os cursos de Tecnologia em Hotelaria, objetivo principal deste estudo. É apresentado também o Senac, sua história e sua importância, como instituição formadora, na área de Turismo e Hotelaria no Brasil.

No Capítulo II discutimos como se constituem os saberes das práticas docentes, à luz da literatura da área da formação docente, sendo Tardif (2002) adotado como principal referencial teórico desta pesquisa.

No Capítulo III apresentamos os procedimentos teórico-metodológicos adotados para o desenvolvimento desta pesquisa e a análise dos dados obtidos, separados em categorias, que emergiram da leitura e análise das entrevistas com os docentes, a saber: formas de inserção na docência; a construção do saber-fazer; e a influência da experiência profissional no saber docente.

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

CAPÍTULO I

ATUAL CONTEXTO DOS CURSOS SUPERIORES DE TECNOLOGIA EM HOTELARIA NO BRASIL

Considerando que a presente pesquisa busca investigar as práticas desenvolvidas pelos 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. Não menos importante, abordaremos o ensino técnico e tecnológico, bem como o surgimento dos cursos superiores de Tecnologia, suas características específicas, e, em especial, os cursos de Tecnologia em Hotelaria, objetivo principal deste estudo. Haverá uma exposição sobre o Senac, sua história e sua importância na área de Turismo e Hotelaria no Brasil, a partir de 1989, ano do primeiro Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria do Senac.

1.1 - Ensino superior no Brasil

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:

Este período tem como principais destaques, para 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) (p.28).

Ainda segundo Mazzilli (1996), de acordo 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; 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 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, p.31). Em 1939, a Universidade do Distrito Federal 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 (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.

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 (1994, p.165).

Para Aranha (1989), estava clara a contradição vivida pelo Brasil, entre a ideologia política que visava à 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):

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 (p. 254).

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

foram, 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, na mesma 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, 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 reforçou o ensino de 1º e 2º graus* (p.197).

Guiraldelli (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 a 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.

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 (p. 255).

A reforma universitária desenvolvida, de acordo com Aranha (1989), pautou-se em três pilares: 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; educação e segurança, visando à formação do cidadão consciente (introdução de disciplinas sobre civismo e problemas brasileiros) e 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.

1.2 – A universidade brasileira nos dias atuais

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

De acordo com Chauí (2001, 2003), a universidade é uma instituição social e, como tal, exprime divisões e contradições da sociedade como um todo. 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 graus 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 deste capítulo 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 (SILVA JR.e SGUISSARDI, 2001).

Complementando esta análise, Fernandes (1975, p. 76), 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.

Por sua vez, Anastasiou e Pimenta (2002), apoiadas em estudos de Chauí (2001), informam que, nos anos 70, surgiu a "universidade funcional", possibilitando a rápida formação de mão-de-obra para o mercado, além do prestígio e ascensão social. Também nesta etapa os currículos e programas de ensino foram alterados, para que os

profissionais graduados fossem inseridos no mercado de trabalho. Na década seguinte, anos 80, surgiu a “universidade dos resultados”, marcada pela expansão das Instituições de Ensino Superior privadas e a parceria entre universidade e empresa. Na terceira etapa, a partir dos anos 90, a universidade foi chamada de operacional, caracterizando-se como entidade administrativa, à qual será dado um panorama mais detalhado.

Segundo Chauí (2003), no contexto acima citado, a idéia de universidade vem transformando-se de instituição social para organização social, sendo esta transformação resultado da alteração geral da sociedade e do Estado. A universidade como organização é regida por regras e normas, visando a interesses particulares, por idéias de gestão, planejamento, previsão, controle e êxito, sem a possibilidade de questionamentos sobre sua existência e seu lugar na divisão social e na política; é competitiva tendo apenas a si como referência, e é um dos seus objetivos *vencer a competição com supostos iguais*, direcionada pelos contratos de gestão e avaliada pelos índices de produtividade apresentados, adequada às oscilações do mercado de trabalho. *A universidade está estruturada de tal forma que sua função seja: dar a conhecer para que não se possa pensar. Adquirir e reproduzir para não criar. Consumir em lugar de realizar o trabalho da reflexão* (CHAUI, 2001, p. 62).

Em seus estudos Mazzilli (1996), esclarece que a universidade brasileira sofreu influência de algumas matrizes da educação superior. Do modelo alemão incorporou a pesquisa científica; como função inerente da universidade *representou, enquanto movimento, um salto de qualidade na concepção de universidade, na medida em que se constitui como um dos grandes marcos da ciência moderna* (p. 16). Do modelo inglês, incorporou o ensino baseado na

conservação e a transmissão do saber acumulado pela humanidade e tem como premissas a neutralidade da ciência e a dissociação entre o ensino e a pesquisa, tidas como atividades incompatíveis entre si e, por conseqüência, com as funções da universidade (p. 14).

Do modelo francês de Napoleão incorporou o ensino profissionalizante, formando profissionais tecnicamente qualificados para atender ao mercado de trabalho. Do modelo latino-americano incorporou a extensão, com o movimento ocorrido em 1918 na Universidade de Córdoba, na Argentina, que marcou profundamente o sistema universitário da América Latina, pois foi um movimento estudantil visando promover uma reforma universitária, e redefinir as relações entre universidade, sociedade e Estado, divulgando à população excluída da universidade os conhecimentos produzidos por ela.

Na América Latina, o modelo de sistema universitário adotado reproduzia o sistema da universidade espanhola, iniciado no século XVI e voltado aos campos das Artes e Literatura, sendo substituído pelo modelo francês de Napoleão e adotado no Brasil (RIBEIRO, 1980 *apud* MAZZILLI, 1996):

Para a construção de uma idéia de universidade no Brasil, o período que antecedeu à promulgação da Constituição de 1988 representou um novo momento de síntese: consolidaram-se os contornos de um projeto de universidade pública, gratuita, autônoma, democrática e socialmente relevante. Um projeto de universidade pautado pelos interesses da grande maioria da população e que se realiza através da associação entre o ensino, a pesquisa e a extensão (MAZZILLI, 1996, p. 59).

Anastasiou e Pimenta (2002, p. 162), entendem a finalidade da universidade como local de *exercício da crítica, que se sustenta na pesquisa, no ensino e na extensão*. Por outro lado, para Cunha (1998) a universidade é uma instituição educativa e, além de principal instituição de produção e distribuição do conhecimento, também tem sido o local de reprodução dos modos de fazer ciência, nem sempre explicitados entre aqueles que dela se ocupam.

Na visão de Romanelli (2003), a possibilidade de criação e inovações culturais é mínima, pois o que se vê na cultura transplantada são a imposição e a preservação de modelos culturais importados. Percebe-se que a escola é utilizada não para formar o “espírito criador”,

mas sim o “espírito ilustrado”. Na visão de Vasconcelos (1996), a universidade deve ser vista, ao mesmo tempo, como uma agência transmissora do saber consagrado, como uma agência questionadora desse mesmo saber e como uma agência criadora de novos saberes.

Assim, as funções universitárias podem ser sistematizadas nas seguintes: criação, desenvolvimento, transmissão e crítica da ciência, da técnica e da cultura; preparação para o exercício de atividades profissionais que exijam a aplicação de conhecimentos e métodos científicos e para a criação artística; apoio científico e técnico ao desenvolvimento cultural, social e econômico das sociedades (ANASTASIOU e PIMENTA, 2002, p. 163).

O princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão foi incluído na Constituição de 1988, em seu artigo 207, que as universidades gozam autonomia didático-científica, administrativa e de gestão financeira, e obedecerão ao princípio da indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão; anteriormente a ele e até o contexto atual, o enfoque continua sendo a associação entre ensino e pesquisa, conforme define a Reforma Universitária de 1968, de acordo com as palavras de Mazzilli (1996).

O princípio da indissociabilidade é instrumento que se baseia na negação das desigualdades sociais (que abrange a distribuição desigual dos bens inclusive culturais), expressando assim o papel social da universidade na construção de uma sociedade democrática e igualitária (Ibidem, p. 109).

A referida autora afirma ainda que, como instituição social, o papel da universidade é gerar e difundir o saber, sendo este histórico e referente à sociedade que se deseja construir, ou seja, *o processo de produção e socialização do saber é um dos meios de construção de um projeto histórico de sociedade* (Ibidem, p. 110). Esta é uma das questões da crise da universidade brasileira hoje, e fator gerador dos conflitos sobre o papel desempenhado pela universidade na construção e consolidação do projeto social de nosso país.

A Reforma Universitária brasileira, inserida no contexto político geral de crise, passou a ser percebida como questão política de fundo e compreendida como uma das formas de reivindicação por reformas de base, que mobilizou o país naquele momento, dificultando sua governabilidade. A Reforma Universitária contou com a efetiva participação de vários personagens que trouxeram suas contribuições, entre eles: o movimento estudantil que, por intermédio da UNE, *passou a desenvolver ações de extensão, marginais ao processo acadêmico das Universidades*; Paulo Freire, empenhado em mostrar o *papel de conscientização a ser exercido pela Educação*; Álvaro Vieira Pinto com suas teses, todos contribuíram para a formulação de um novo paradigma para a universidade, direcionados para a questão: para que e para quem deve servir a universidade. *A questão de classes foi assim introduzida como referência para pensar a universidade e, conseqüentemente, a Reforma Universitária pretendida, no âmbito das reformas mais gerais da sociedade* (MAZZILLI, 1996, p. 40).

De acordo com a visão de Santos (1999), documento da OCDE , em 1987, à universidade possui dez funções principais, são elas: educação geral pós segundo grau; investigação; formação de mão-de-obra qualificada; educação e treinamento especializados; economia mais competitiva; mecanismo de seleção para cargos de alto nível através da credencialização; mobilidade social para os filhos das famílias operárias; prestação de serviços à comunidade; paradigmas de aplicação de políticas nacionais e preparação para a liderança social.

Podemos perceber a contradição que os autores acima apresentam entre o que se espera e almeja como funções de uma universidade e o que de fato a universidade, sendo ela pública ou privada, apresenta à sociedade como algo concreto. Essa lacuna entre o esperado e o apresentado precisa ser objeto de discussão permanente entre sociedade e academia devido às grandes e significativas transformações pelas quais ambas vêm passando ao longo de sua história.

1.3 - O ensino tecnológico: origem e caminhos

Procurando situar as bases que propiciaram 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 68,69 e 70, visando reservar os cursos universitários aos mais bem dotados intelectualmente, o Plano de Metas, que apontava para o aprendizado técnico de profissões intermediárias e propunha a criação de cursos básicos voltados a essa finalidade, tais acordos têm importância, segundo Peterossi (1980), na medida em que vieram introduzir, na condução da problemática em torno da educação-mercado de trabalho, a distorção que gera uma ação educacional que isolando do contexto o processo educacional.

A autora também 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 ocupacionais das empresas em expansão. Tem isso por base a necessidade de adequar a educação às necessidades do desenvolvimento (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, 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 idéias 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.

As primeiras justificativas para a criação de uma nova modalidade de profissionais, constituída por “estudantes que não revelassem bons dotes”, para ocuparem funções de “auxiliares de engenheiros”, na indústria, foram apontadas em 1963, no Parecer 44/63 CES, do Conselho Estadual de Educação de São Paulo, de acordo com Peterossi (1980). O protótipo de tais cursos foi baseado em similares estrangeiros, como: *Colleges of Advanced Tecnology*, na Inglaterra; os *Juniors Colleges*, nos Estados Unidos; os *Institutes Universitaires de Techonologie*, na França e os *Tanki Daigaku*, no Japão.

A idéia inicial da formação de profissionais com formação intermediária em São Paulo não se esgotou com a criação dos cursos de engenharia de operação, em 1965. Proposições em torno do que viriam a ser os cursos de Tecnologia encontram seus defensores entre elementos ligados ao ensino da Engenharia com experiência em centros universitários estrangeiros.

Ainda 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 continuado desenvolvimento tecnológico, à contenção de outros graus universitários, que abrisse oportunidades ao maior número possível de estudantes.

Desta forma, foi desencadeada uma série de estudos, atos, decretos, pareceres, relatórios que, no Estado de São Paulo, culminaram com a criação, em outubro de 1969, do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza, primeira entidade a oferecer cursos de Tecnologia. Esse Centro, que, em 1973, recebeu o nome de “Paula Souza”, passando a denominar-se Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps), acabou se constituindo, por mais de trinta anos, no mais importante pólo formador de tecnólogos no Estado de São Paulo.

Em 1970, por meio do Parecer CEE/SP nº. 50/70, o Conselho Estadual de Educação de São Paulo autorizou a instalação e o

funcionamento dos primeiros cursos de Tecnologia do Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, ressaltando 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, 2005b).

O profissional portador de um diploma de tecnólogo deve ter consciência de que não será visto como tendo competência para assumir o papel de um engenheiro, e, que mesmo tendo um diploma de curso superior, o que lhe dá uma suposta ascensão social e profissional; o seu papel será o de executar, praticar, e não o de desenvolver, planejar, gerenciar, ficando este, na maioria das vezes, destinado ao engenheiro com diploma de bacharel. Desta forma, o perfil do profissional é diferente.

Na mesma época, o então Conselho Federal de Educação, pelo Parecer CFE nº. 278/70, da Câmara de Educação Superior, respondeu a consulta do Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, no sentido de que os seus cursos não deveriam ser caracterizados simplesmente como "cursos de curta duração, *stricto sensu*", mas sim, "cursos de duração média". Assim sendo, esse Parecer já reafirmava que tais cursos se inseriam "mais propriamente no Caput do Artigo 23 do que no previsto pelo Parágrafo Único do mesmo Artigo 23". Desse modo, com maior propriedade, ficou evidenciado que o que caracteriza os cursos superiores de Tecnologia não é a sua duração, mas o seu perfil profissional de conclusão. É exatamente este o entendimento que deve prevalecer na atual análise de propostas de cursos superiores de Tecnologia, como proposto nas presentes Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico (BRASIL, 2005b).

Considerado, 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 Superior, a maioria em Universidades e Instituições Federais, 28 novos cursos superiores de Tecnologia, sendo dois na Região Norte, oito na Nordeste, nove na Sudeste, três na Sul e seis na Centro-Oeste (BRASIL, 2005b). No Plano Setorial 75/79, tomaria o nº. 15, “Implantação gradativa das carreiras de curta duração”.

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.

Para Peterossi (1980), a criação dos cursos tecnológicos buscava solução imediata para três problemas: um político, representado pelo clima de reivindicações estudantis por mais vagas e mais verbas, nos anos 67/68; um social, com reflexos políticos, qual seja a substituição e conseqüente frustração de profissionais de nível superior, representada pela dificuldade em conseguir empregos nos moldes desejados; um financeiro, com a diminuição do ritmo de investimento do setor público em ensino superior. Vale lembrar que o momento era de crise nacional.

Com a preocupação de se superar o alheamento da Universidade em relação à realidade brasileira, várias propostas surgiram nas quais o fator “preparo para o desempenho de uma atividade produtiva” aparece com frequência. O que chama a atenção é que nelas a dimensão trabalho produtivo é considerada a partir de uma dinâmica própria, em que o trabalho aparece em seu sentido mais amplo de relação homem/mundo, mediada pelo operar de forma construtiva uma realidade que está por se fazer – no caso a realidade brasileira, e não como

“consolação” ou “castigo” para os que não atingem os graus universitários. Aliás, essa conotação quase que restritiva em termos de valor ao esforço produtivo transparece com freqüência nos textos sobre os cursos de tecnologia. Não deixa de ser uma contradição, pois explicitamente afirmam-se serem os cursos de tecnologia os cursos do “fazer” (PETEROSI, 1980, p. 43).

O Sétimo Seminário de Assuntos Universitários, promovido pelo Conselho Federal de Educação em maio de 1974, concluiu que “os cursos de Graduação em Tecnologia, conducentes ao diploma de tecnólogo, deverão ter currículo próprio, definido e terminal, porque correspondem às necessidades deixadas a descoberto pelos cursos tradicionais de graduação plena”. Além do mais, o Projeto Setorial nº. 15, do segundo Plano Setorial de Educação e Cultura para o período de 1975/79, dando continuidade ao proposto pelo Projeto Setorial nº. 19 do Plano anterior, incentivou as carreiras profissionais decorrentes de cursos de curta duração ou similares (BRASIL, 2005b).

Com o advento desse Projeto Setorial nº. 15, do segundo Plano Setorial de Educação e Cultura (1975/79), houve um empenho maior do MEC, não apenas no que se refere à criação e implantação de novos cursos superiores de Tecnologia, mas, principalmente, no incentivo à criação de melhores condições de funcionamento dos mesmos, recomendando-se às instituições, com esses cursos superiores de Tecnologia, que buscassem: estreitar a aproximação com o mundo empresarial; a realização de uma rigorosa pesquisa de mercado de trabalho; a implantação dos cursos apenas em áreas profissionais demandadas pelas empresas, com número de vagas fixado de acordo com as condições existentes no estabelecimento de ensino, e conforme a capacidade de absorção dos formandos pelo mercado de trabalho; a diminuição do número de vagas e a desativação dos cursos, quando houvesse saturação de profissionais no mercado regional, bem como corpo docente, equipe de laboratoristas e de instrutores das disciplinas profissionalizantes, de preferência, aproveitados dentre profissionais das próprias empresas (BRASIL, 2005b).

Essas recomendações, entretanto, na grande maioria das vezes, acabaram não sendo acatadas pelos estabelecimentos superiores de ensino com a devida seriedade, o que acabou gerando uma oferta de cursos superiores de Tecnologia sem os requisitos mínimos exigíveis para seu funcionamento com a qualidade requerida. Para melhor disciplinar essa oferta, o Conselho Federal de Educação, pela Resolução CFE nº. 17/77, passara a exigir, para a implantação de cursos superiores de Tecnologia, a demonstração da existência de mercado de trabalho, o traçado do perfil profissiográfico do formando, para o atendimento das necessidades do mercado de trabalho, a determinação da estrutura curricular, de acordo com o perfil profissiográfico apresentado, e a indicação do corpo docente e respectivas qualificações técnicas para a docência (BRASIL, 2005b).

Já em 1974, o Decreto Federal nº. 74.708/74 concedera o reconhecimento dos cursos superiores de Tecnologia ministrados pela Faculdade de Tecnologia de São Paulo (Fatec/SP), do Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza (Ceeteps). No mesmo ano, a Portaria Ministerial nº. 441/74 designara comissão especial para rever a oferta de cursos de Engenharia de Operação pelas escolas técnicas federais, propondo a transferência dos mesmos para as universidades federais. O relatório da referida comissão propôs, ainda, a criação de Centros Federais de Educação Tecnológica, para a oferta de cursos superiores de Tecnologia, os quais deveriam primar pela sua sintonia com o mercado de trabalho, com ênfase no desenvolvimento tecnológico local e nacional (BRASIL, 2005 b).

Em janeiro de 1976, o Governo do Estado de São Paulo, pela Lei Estadual nº. 952/76, havia criado a Universidade Paulista "Júlio de Mesquita Filho", transformando o Centro Estadual de Educação Tecnológica "Paula Souza" em uma autarquia de regime especial vinculada e associada àquela Universidade. Em julho do mesmo ano, por força da Lei Federal nº. 6.344/76, fora criado, também, o Ceteb, com o objetivo de "ministrar cursos de caráter intensivo e terminal, conducentes à formação do tecnólogo" (BRASIL, 2005 b).

Em novembro de 1975, a Resolução CFE nº. 55/76 estabeleceu o currículo mínimo para os cursos superiores de Tecnologia em Processamento de Dados, o que acabou engessando e prejudicando a evolução desse curso num setor altamente cambiante e pleno de inovações tecnológicas. Esta foi uma clara demonstração de incoerência por parte do então Conselho Federal de Educação, uma vez que os cursos de Tecnologia primavam por não ter currículo mínimo, para assim atender melhor aos reclamos e necessidades do mundo do trabalho, característica deste curso.

A fixação de currículos mínimos foi superada pela atual LDB, não tendo sentido restaurá-la, embora isso continue sendo muito cobrado por algumas corporações profissionais. O CNE, fiel à LDB, no entanto, não cede a essa tentação de estabelecimento de currículos mínimos para os cursos superiores de Tecnologia, em quaisquer das áreas profissionais previstas no Parecer CNE/CES nº. 436/01, ou outra que venha a ser incluída. A definição curricular é de competência do Estabelecimento de Ensino e de sua equipe técnico-administrativa e docente, nos termos do respectivo Projeto Pedagógico. A competência legal deferida ao CNE é a de definir Diretrizes Curriculares Nacionais orientadoras dos Sistemas de Ensino e das Instituições Superiores de Ensino na organização, no planejamento, na oferta, na realização e na avaliação de cursos e programas de Graduação, inclusive de Tecnologia (BRASIL, 2005 b).

É certo que os currículos mínimos engessaram o ensino superior brasileiro, bem como a educação profissional técnica, durante o tempo em que os mesmos foram exigidos. Em nome de uma pretensa e pretendida padronização técnica e administrativa, acabavam tolhendo a criatividade e a inovação. Com isso, tornavam pouco atraentes e pouco seguras as tentativas isoladas de flexibilização e de atualização ou ajustamento dos cursos à realidade e às exigências do mundo do trabalho. Os currículos mínimos forçavam uma suposta uniformidade de perfis profissionais de conclusão. O que se conseguia, na realidade, era aprisionar as instituições educacionais e seus professores e alunos em uma grade curricular rígida, com um detalhamento curricular pouco

prático, com disciplinas estanques e desconectadas das mudanças que ocorriam no seu entorno.

A concepção de currículo e de diretrizes curriculares nacionais delineadas pelo Parecer CNE/CES nº. 146/02, busca superar essa situação provocada pelos antigos currículos mínimos, abrindo caminho para que as instituições educacionais possam ajustar os projetos pedagógicos de seus cursos de Graduação, tanto em relação ao seu próprio projeto pedagógico institucional autônomo, quanto em relação às reais necessidades e demandas de seus alunos, do mercado de trabalho e da sociedade.

Essa nova concepção curricular aponta para uma educação em processo contínuo e autônomo, fundamentada no desenvolvimento de competências exigíveis ao longo da vida profissional das pessoas. Ademais, privilegia a autonomia de cada instituição educacional para conceber, elaborar, executar e avaliar os seus projetos pedagógicos, de tal forma que, a cada instituição, possa corresponder uma imagem própria e distinta de qualquer outra, que lhe garanta identidade particular inconfundível. Estas novas Diretrizes orientam para a necessidade do desenvolvimento de um processo pedagógico que garanta uma formação básica sólida, com espaços amplos e permanentes de ajustamento às rápidas transformações sociais geradas pelo desenvolvimento do conhecimento, das ciências e da tecnologia. Em suma, as novas Diretrizes Curriculares Nacionais em processo de definição pelo Conselho Nacional de Educação apontam para a criatividade e a inovação, condições básicas para atendimento das diferentes vocações e para o desenvolvimento de competências para atuação social e profissional em um mundo exigente de produtividade e de qualidade dos produtos e serviços.

O ano de 1979 conheceu a primeira grande manifestação de alunos dos cursos de Tecnologia. Estudantes das Faculdades de Tecnologia de São Paulo e de Sorocaba, do Centro Estadual de Educação Tecnológica de São Paulo, em greve de abril a agosto de 1979, exigiam a transformação dos cursos de Tecnologia em cursos de Engenharia

Industrial. O motivo central da reivindicação era a forma preconceituosa como esses tecnólogos eram recebidos pelo mercado de trabalho. As reivindicações estudantis não foram acolhidas e o Governo do Estado manteve os cursos superiores de Tecnologia nas referidas Fatecs. Essa decisão governamental foi importante para a manutenção e a valorização dos cursos superiores de Tecnologia no cenário educacional e no mundo do trabalho, não só no Estado de São Paulo como em todo o país. Não é demais afirmar que, em 1979, com essa decisão histórica, o Governo do Estado de São Paulo selou o destino dos cursos de Tecnologia no Brasil, os quais, agora, já se encontram ao amparo da LDB e de seu Decreto Regulamentador nº. 2.208/97 (BRASIL, 2005b).

De acordo com a LDB, o Decreto nº. 2.306/97 regulamenta a existência de tipologias para o ensino superior brasileiro: Instituições de Ensino Superior (IES) públicas, IES privadas sem fins lucrativos e IES privadas com fins lucrativos. Quanto à sua organização acadêmica, as Instituições de Ensino Superior do sistema federal de ensino passaram a ser classificadas em: a) universidades; b) centros universitários; c) faculdades integradas; d) faculdades; e) institutos superiores ou escolas superiores. Instaurou-se com essa legislação a distinção entre universidades de pesquisa e universidades de ensino. Destaque-se aí a questão da formação de professores para atender a esta organização acadêmica distinta.

O Decreto Federal nº. 2.208/97, ao regulamentar os dispositivos referentes à educação profissional na LDB, estabelece uma organização para essa modalidade educativa em três níveis: o Básico, destinado à qualificação e reprofissionalização de trabalhadores, independente de escolaridade prévia; o Técnico, destinado a proporcionar habilitação profissional a alunos matriculados ou egressos do Ensino Médio, devendo ser ministrado na forma estabelecida por este Decreto; e o Tecnológico, correspondente a cursos de nível superior na área tecnológica, destinados a egressos do Ensino Médio e Técnico.

Enquanto a Educação Profissional de Nível Básico não necessita de diretrizes curriculares específicas, a de Nível Técnico já as tem, pelo

Parecer CNE/CEB nº. 16/99 e Resolução CNE/CEB nº. 04/99. As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico, necessárias para concluir a normatização da reforma da educação profissional ora em andamento, foram anunciadas no Parecer CNE/CES nº. 436/01 e estão sendo definidas no conjunto de instrumentos normativos.

De acordo com o Parecer CNE/CP nº. 29, de 03/12/2002, com homologação publicada no DOU, em 13 de dezembro de 2002 (BRASIL, 2005b), é de grande importância a identificação de critérios e referenciais claros e de responsabilidade das instituições de ensino na oferta de cursos de formação de tecnólogos. Entre os referenciais para caracterização de tecnólogo e a correspondente formação em determinada área podem ser destacados os seguintes: quanto à natureza, certas áreas são, por princípio, essencialmente científicas e outras essencialmente tecnológicas. No primeiro caso, por exemplo, Matemática, comporta cursos de Bacharelado e não de Tecnologia. No segundo, por hipótese, Informática, comporta cursos, nos quais a ênfase da formação e da atuação do profissional situa-se, fortemente, tanto no campo da ciência quanto no da tecnologia; quanto à densidade, a formação do tecnólogo é, obviamente, mais densa em tecnologia, não significa que não deva ter conhecimento científico. O seu foco deve ser o da tecnologia, diretamente ligada à produção e supervisão de bens e serviços. A formação do bacharel, por seu turno, é mais centrada na ciência, embora sem exclusão da tecnologia. Trata-se, de fato, de uma questão de densidade e de foco na organização do currículo. Quanto à demanda, é fundamental que tanto a oferta de formação do tecnólogo como do bacharel correspondam às reais necessidades do mercado e da sociedade. Há uma tendência de se imaginar e supor uma demanda comum tanto do tecnólogo como do bacharel. Às vezes, os dois juntos, para a mesma área, sem perfis profissionais distintos, acarretam confusões nos alunos e no próprio mercado de trabalho; quanto ao tempo de formação é muito difícil precisar a duração de um curso de formação de tecnólogo, objetivando fixar limites mínimos e máximos. De

qualquer forma, há um relativo consenso de que o tecnólogo corresponde a uma demanda mais imediata a ser atendida, de forma ágil e constantemente atualizada. Por fim, no que se refere ao perfil, o profissional demandado e devidamente identificado constitui a matéria primordial do projeto pedagógico de um curso, indispensável para a caracterização do itinerário de profissionalização, da habilitação, das qualificações iniciais ou intermediárias do currículo e da duração e carga horária necessárias para a sua formação.

O cargo de tecnólogo aparece caracterizado na Classificação Brasileira de Ocupações (CBO) sob o código CBO nº. 0.029.90, com a seguinte descrição: "estudar, planejar, projetar, especificar e executar projetos específicos da área de atuação". Essa versão da CBO foi recentemente substituída pela CBO/2002, que inclui o exercício profissional do tecnólogo, formado em curso superior de nível tecnológico, com atribuições tais como, planejar serviços e implementar atividades, administrar e gerenciar recursos, promover mudanças tecnológicas, aprimorar condições de segurança, qualidade, saúde e meio ambiente.

De acordo com o parecer CNE/CES 436/2001 homologado em 05/04/2001, os cursos superiores de Tecnologia, no Brasil, respondem à Secretaria de Educação Média e Tecnológica (Semte/MEC) e integram-se à Educação Superior na área tecnológica, possuindo algumas características distintas dos demais cursos superiores. O profissional formado em um curso de Tecnologia receberá o diploma de tecnólogo, podendo dar continuidade ao ensino cursando a Pós-Graduação *stricto sensu* e/ou *lato sensu* (BRASIL, 2005b).

Uma das características distintas dos cursos de Tecnologia é o seu tempo de duração, sendo na maioria cursos de dois anos. Os cursos superiores de curta duração visam formar profissionais para atender rapidamente a áreas específicas do mercado de trabalho, como foi o caso do surgimento dos cursos superiores de Tecnologia em Hotelaria no Brasil. A carga horária destes cursos varia entre 1.600 horas a até 2.400 horas (BRASIL, 2005b).

O Tecnólogo possui formação especializada em segmentos de uma ou mais áreas profissionais relacionadas ao seu curso, com predominância de uma delas, para aplicação, desenvolvimento e difusão de tecnologias. A organização curricular dos cursos de Tecnologia funda-se nos princípios de flexibilidade, interdisciplinaridade e contextualização.

Os cursos superiores de Tecnologia podem ser ministrados em Universidades, Centros Universitários, Faculdades, Faculdades Integradas, Escolas e Institutos Superiores ou Centros de Educação Tecnológica, públicos ou privados.

Atualmente, os cursos de Tecnologia são classificados em uma das 20 áreas profissionais definidas na legislação, a saber: Agropecuária, Artes, Comércio, Comunicação, Construção Civil, Design, Geomática, Gestão, Imagem Pessoal, Indústria, Informática, Lazer e Desenvolvimento Social, Meio Ambiente, Mineração, Química, Recursos Pesqueiros, Saúde, Telecomunicações, Turismo e Hospitalidade e Transportes.

Percebe-se que o ensino superior no Brasil passou, por inúmeras dificuldades, e sendo, principalmente, voltado aos interesses da classe dominante economicamente favorecida, além de ser altamente influenciada pelo poder político vigente. Porém, esta situação ainda é a grande realidade do ensino superior brasileiro, contrário ao seu propósito inicial, permanece como exclusividade dos mais favorecidos economicamente, deixando à margem uma sociedade sem condições de acesso e permanência na universidade.

1.4 - O surgimento do Senac e a instituição no Estado de São Paulo

Na década de 30, o Brasil enfrentou uma de suas grandes crises econômicas, e um dos resultados dessa crise foi a substituição da forma tradicional de industrialização pelas importações. Devido às restrições às importações, o processo de industrialização foi impulsionado, porém não

havia mão-de-obra preparada para tal mudança, nem o sistema educacional possuía infra-estrutura necessária à implantação do ensino profissional.

Segundo Romanelli (2003), devido à necessidade de formação rápida e prática do operariado para a indústria, o Governo criou *um sistema de ensino paralelo ao sistema oficial, que foi organizado em convênio com as indústrias e por meio de seu órgão máximo de representação - A Confederação Nacional das Indústrias*. A autora informa também que:

O decreto-lei 4.048, de 22 de janeiro de 1942, criava, então, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (SENAI), destinado a organizar e administrar escolas de aprendizagem, que eram mais rápidas, segundo a Lei Orgânica do Ensino Industrial, e tinham por objetivo a preparação dos aprendizes menores dos estabelecimentos industriais, "cursos de formação e continuação para trabalhadores não sujeitos à aprendizagem".

A lei estipulou que o Senai seria organizado e dirigido pela Confederação Nacional das Indústrias e mantido pela contribuição dos estabelecimentos industriais a ela filiados (p. 166).

Em 1942, o Estado determinou que as empresas oficiais com mais de 100 empregados, deveriam, manter, por conta própria, *uma escola ou sistema de escolas de aprendizagem destinadas à formação profissional de seus aprendizes, ao ensino de continuação e de aperfeiçoamento e de especialização de seus demais trabalhadores* (Ibidem, p. 167); haveria liberdade para essas escolas articularem-se com o sistema de escolas do Senai para efeito de administração de seu ensino. Foi a partir desta determinação que começaram a surgir as Escolas Técnicas Federais.

O dualismo² do sistema educacional de ensino reforçou o distanciamento entre as camadas sociais, pois as camadas médias e superiores continuaram a procurar o ensino secundário e superior para sua formação, como meio de aumentar e adquirir *status*. As camadas populares, por outro lado, começaram a procurar mais as escolas

² Havia os sistemas tradicionais de ensino e o recente sistema criado pelo governo.

primárias e as escolas profissionais, pois se constituíam de uma população com urgência de preparar-se para o exercício de um ofício. Estava claro o sistema de discriminação social que o sistema educacional havia realizado no país. (Ibidem, 2003).

Porém, em pouco tempo essa realidade se modificou, pois os egressos, principalmente os do Senai, encontravam sua colocação no mercado de trabalho com maior facilidade e cresciam profissionalmente, atingindo cargos de gerência e até diretoria, conforme o perfil desejado pela empresas; mostrando que esta formação atendia à demanda do mercado.

Ao fim da década de 1950, quando o presidente Juscelino Kubitschek acelerou o processo de industrialização, o Senai já estava presente em quase todo o território nacional e começava a buscar, no exterior, a formação para seus técnicos.

Em 10 de janeiro de 1946, pelo Decreto-Lei 8.621 e 8.622, o Governo criou o Senac. A estrutura e organização do Senac eram as mesmas do Senai, diferindo apenas pelo fato de representar o setor do comércio e ser dirigido pela Confederação Nacional do Comércio (ROMANELLI, 2003; MANFREDI, 2002).

De forma geral, o Sistema S, como ficou conhecido este sistema paralelo de ensino, configura-se como uma rede de educação profissional paraestatal³, organizada e gerenciada pelos órgãos sindicais (confederações e federações) de representação empresarial.

O Sistema S não é homogêneo, cada entidade possui sua história particular e articulações internas no próprio setor, porém apresenta uma estrutura organizativa, de gestão e de financiamento comum. Com relação aos recursos, são públicos, oriundos das contribuições compulsórias incidentes sobre a folha de pagamento das empresas de determinados setores, arrecadadas pelo INSS, órgão do governo federal. O montante arrecadado é repassado ao departamento nacional de cada "S" e depois aos Estados.

³ Autarquia - Entidade com patrimônio próprio e vida autônoma, criada pelo Estado, para auxiliá-lo no serviço público.

Fazem parte deste sistema, no setor industrial: Senai – Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial e Sesi – Serviço Social da Indústria; no setor de comércio e serviços: Senac – Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial e Sesc – Serviço Social do Comércio; no setor agrícola: Senar – Serviço Nacional de Aprendizagem Agrícola; no setor de transportes: Senat – Serviço Nacional de Aprendizagem de Transportes e Sest – Serviço Social de Transportes. Há ainda o Sebrae - Serviço de Apoio à Pequena e Média Empresa e o SESCOOP – Serviço Social das Cooperativas de Prestação de Serviços.

Apesar de o ensino industrial ter tido mais notoriedade ao longo dos anos, a expansão do ensino comercial foi intensa e contínua, devido ao interesse da iniciativa privada nesse setor, por se tratar de um ensino de baixo custo. (WEREBE, 1963 *apud* CARNEIRO, 2002).

Para Carneiro (2002), no contexto educacional da época em que foi criado o Senac, pode-se detectar o preconceito em relação ao ensino profissional, principalmente porque este sempre foi tratado pelo governo e empresários como a alternativa de ensino possível para camadas mais desfavorecidas da sociedade brasileira. O ensino superior era, e ainda é, mais restrito aos setores médio e alto da sociedade.

Durante muitos anos, o Senac atendeu pessoas que tinham necessidade de entrar cada vez mais cedo no mercado de trabalho e até por isso não tinham como frequentar o sistema oficial de ensino.

Segundo Romanelli (2003) as escolas do Senai e Senac eram as únicas nas quais os alunos eram pagos para estudar, atraindo a população menos favorecida economicamente. Desta forma, as escolas de aprendizagem

passaram a ser, na sua maioria, mantidas pelo Senai e pelo Senac e, portanto, ligadas ao chamado sistema “paralelo” de ensino profissional e, como o ensino profissional oficial tinha uma matrícula sensivelmente inferior à do sistema paralelo, tornou-se evidente que o sistema oficial de ensino, em seus ramos secundário e superior, continuou sendo o sistema das elites, ou, ao menos, das classes médias e altas, enquanto o sistema “paralelo” de ensino profissional, ao lado das escolas

primárias, passou a ser mais acentuadamente o sistema educacional das camadas populares (p. 169).

Situando o Senac no Estado de São Paulo, por entender ser o ambiente de desenvolvimento desta pesquisa, faremos uma abordagem sobre seu desenvolvimento e atuação neste estado, tendo como fonte o documento Senac São Paulo – Proposta Pedagógica (set./2003).

Na década de 1940, o Senac caracterizou-se pela intensa colaboração com o ensino comercial do sistema regular e pelo esforço para se implantar nos diversos estados do país, assim como por acreditar no ensino a distância como uma das alternativas para o conhecimento. Em 1947, foi criada a Universidade do Ar e seus cursos comerciais radiofônicos, experiência que durou quase 15 anos.

Durante as décadas de 50 e 60, o Senac ampliou sua atuação. Em 1955, iniciou o Ginásio Comercial para aprendizes, comerciários e dependentes de comerciários e, em 1959, os cursos técnicos de Contabilidade e Secretariado. Até o final da década de 60, atendeu aos que necessitavam ingressar cedo no mercado de trabalho e não tinham como frequentar o sistema oficial de ensino. Subvencionado por arrecadação compulsória, o Senac era visto como uma instituição pública, com o objetivo de proporcionar formação profissional para a população de baixa renda.

A década de 70 foi um período de rápido desenvolvimento decorrente da política governamental de abertura ao capital internacional. Marcantes mudanças na legislação afetaram a educação profissional. A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional nº. 5.692/71 generalizou o ensino profissionalizante de nível médio. A Lei nº. 6.297/76 previa incentivo fiscal às empresas que investissem em treinamentos para seus funcionários. O Senac São Paulo começou a incluir empresas de outros setores e a própria comunidade como seus clientes. Até final da década de 1970, quando o objetivo de formar pessoas, não mais advindas apenas do comércio, mas de qualquer outro setor, começou a ganhar força, provocou, segundo Riemma (1973) a

queda da distinção das taxas de matrículas cobradas aos interessados em seus cursos.

A crise econômica que caracterizou a década de 80 ocasionou grandes transformações no mercado de trabalho e alterações no perfil das ocupações dos diferentes setores da economia, impulsionando o Senac a trilhar novos caminhos, inclusive no que se refere à sua forma de sustentação financeira, já que o período foi marcado por inúmeras discussões no Congresso Nacional, sobre o fim da arrecadação compulsória destinada ao *Sistema S* em geral. Novas formas de financiamento das atividades possibilitaram seu desenvolvimento institucional. Nesse sentido, o Plano Estratégico do Senac São Paulo para as décadas de 1980 e 1990, tinha como pressuposto básico a implementação de ações educacionais e empresariais fortemente imbuídas dos resultados financeiros a serem atingidos, iniciando um movimento de auto-sustentabilidade calcado numa crescente elevação nos valores das mensalidades de seus cursos, de acordo com Carneiro (2002).

Ainda nesta década de 80, o Senac São Paulo passou a exercer supervisão própria, delegada pela Resolução SE nº. 30, de 19 de fevereiro de 1981. A partir de 1989, com a implantação do Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria, na cidade de São Paulo, a instituição ingressou no ensino superior, com o início das atividades das Faculdades Senac.

Grandes mudanças no setor de comércio de bens e serviços marcaram os anos 90. Para orientar a sua atuação, o Senac São Paulo construiu a Proposta Estratégica para a década. Métodos de gestão empresarial foram incorporados à organização.

Em 1999, o Senac passou a adotar uma política centralizada para as ações dos diferentes Centros de Educação Profissional que estavam atuando no nível superior, com campanhas publicitárias centralizadas, como o lançamento do Vestibular das Faculdades Senac, unificado com a Pontifícia Universidade Católica de São Paulo para os seguintes cursos: Bacharelado em Hotelaria, Tecnologia em Hotelaria, Tecnologia em

Turismo; Bacharelado em Fotografia, Bacharelado em *Design* Gráfico, Tecnologia em *Design* de Multimídia; Bacharelado em *Design* de Moda; Bacharelado da Ciência da Computação; Tecnologia em Gestão Ambiental. Nos dois anos seguintes foram lançados os cursos de Tecnologia em Gastronomia, Bacharelado em Administração - Habilitação em Gestão de Serviços de Saúde e Bacharelado em Química Ambiental.

No início do ano de 2000, a instituição mobilizou-se para a construção da nova Proposta Estratégica para a década 2001-2010.

Na nova Proposta Estratégica, o Senac São Paulo definiu a sua missão: "Proporcionar o desenvolvimento de pessoas e organizações para a sociedade do conhecimento, por meio de ações educacionais comprometidas com a responsabilidade social".

No ano de 2004, a instituição foi credenciada como Centro Universitário Senac, contando com três *campi*, um na cidade de São Paulo, um na cidade de Águas de São Pedro e outro na cidade de Campos do Jordão, estes dois últimos com dois hotéis-escola, respectivamente, Grande Hotel Águas de São Pedro e Grande Hotel Campos do Jordão, proporcionando à instituição autonomia na oferta de cursos que respondam aos anseios do mercado de trabalho. As diretrizes norteadoras do trabalho de transformação das faculdades em centro universitário foram pautadas nos seguintes documentos: Proposta Estratégica do Senac SP 2001 – 2010; Projeto Institucional Estratégico da Educação Superior, que traçou os cenários para a atuação da instituição no ensino superior; e pelo projeto do Sistema de Qualidade Educacional.

Atualmente, o Senac São Paulo oferece serviços e programas educacionais em níveis: Básico, cursos de curta e média duração; Técnico e de Graduação, cursos superiores de Tecnologia e Bacharelado; Pós-Graduação com cursos de Aperfeiçoamento, Especialização e Mestrado Profissional e Acadêmico; e de Extensão.

1.5 - Turismo e Hotelaria no Senac São Paulo

A ação do Senac São Paulo na formação profissional para as áreas de Turismo e Hotelaria teve seu início nos anos 60 com cursos de formação básica para garçons e cozinheiros. Gradativamente, ampliou esse atendimento aos profissionais de chefias médias, principalmente a partir da efetiva operação do restaurante - escola em São Paulo, em 1964, e da transformação do Grande Hotel São Pedro em Hotel-Escola, em 1969, que enfatizaram a importância do aprendizado em condições reais de trabalho.

A partir de 1976, com a assinatura de vários convênios e acordos de Cooperação Técnica com a OIT, com a *Cornell University*, com o Liceu *Jean Drouant* de Paris e com a Escola de Hotelaria de *Lausanne*, na Suíça, o Senac São Paulo começou a ministrar cursos voltados para a formação profissional de médias gerências. Nesse momento, foi criado o Centro de Educação em Turismo e Hotelaria, que sedimentou e ampliou a área de Turismo e Hotelaria no Senac São Paulo.

Este centro oferecia cursos de qualificação profissional de nível técnico e educação continuada, serviços de assessoria e consultoria nas áreas de Turismo, Hotelaria e Gastronomia, além de organizar encontros e seminários nacionais e internacionais.

O Centro de Educação em Turismo e Hotelaria preocupou-se também em pesquisar o panorama geral do turismo e da hotelaria no país, possibilitando estabelecer o quadro ocupacional hoteleiro, os perfis das ocupações, as necessidades de treinamento e de formação, e verificar os níveis de qualificação dessas ocupações no âmbito da legislação educacional brasileira, em busca de adequados padrões de qualificação profissional. Estes estudos deram origem ao Guia de Ocupações Hoteleiras para Cozinha, Sala, Governança e Recepção, utilizados em todo o país por profissionais envolvidos com a sistematização do conhecimento e com o desenvolvimento de pessoas para a área hoteleira.

À medida que o mercado turístico-hoteleiro se tornava mais amplo e exigente, o Centro de Educação em Turismo e Hotelaria começou a oferecer programas diversificados e em diferentes níveis: Básico, Intermediário, Gerencial, de Graduação e de Pós-Graduação.

A Faculdade Senac de Turismo e Hotelaria de São Paulo, com sede em São Paulo – Capital, foi mantida pelo Senac, Administração Regional no Estado de São Paulo, e classificada quanto à sua organização acadêmica como Ensino Superior, rege-se pela legislação federal pertinente, pelo Regulamento do Senac (aprovado pelo Decreto nº. 61.843, D.O.U de 11 de dezembro de 1967) e por um regimento próprio.

De acordo com o histórico apresentado no Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação do Senac, na década de 1970 foram criados os três primeiros cursos na área de hotelaria, sendo dois Bacharelados e um de Tecnologia.

Como o mais antigo, aparece o curso de Administração com Habilitação em Administração Hoteleira e Turismo com início em 1976, oferecido pela Universidade Estadual de Santa Cruz, em Ilhéus/BA. A Universidade de Caxias do Sul, em Canela/RS, ofereceu o curso em 1978. (REJOWSKI, 1996). A Universidade Estácio de Sá, no Rio de Janeiro/RJ, teria oferecido o primeiro curso de Bacharelado em Hotelaria, a partir de 1979. Nesse período, o Senac oferecia o curso técnico de Administração Hoteleira em convênio com a Universidade de *Cornell*, dos Estados Unidos.

Na década de 1980 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).

No Brasil, as transformações em relação ao mercado de trabalho praticamente se iniciaram em finais da década de 1980, com o desenvolvimento do setor de serviços e o avanço das tecnologias industriais. Segundo Carneiro (2002), nesse sentido, é possível depreender o desconhecimento e o pequeno interesse da sociedade

brasileira pela área, além da pequena oferta de cursos superiores em Hotelaria naquela época.

Em 1989, teve início o Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria, reconhecido pela portaria MEC nº. 951/91. Inicialmente, este curso foi autorizado a funcionar no Instituto Superior de Hotelaria e Turismo, o ISHOTUR, do Senac São Paulo. Em 1992, houve uma mudança de denominação para Centro de Estudos de Administração em Turismo e Hotelaria – Ceatel¹¹ e, em 1999, houve mais uma alteração para Faculdade Senac de Turismo e Hotelaria de São Paulo¹².

O regimento aprovado pelo extinto Conselho Federal de Educação previa os hotéis-escola do Senac São Paulo como Unidades deste Centro.

Dessa forma, para atender à crescente demanda – evidenciada pela relação candidato/vaga nos vestibulares - o Ceatel passou a oferecer 100 vagas adicionais na cidade de Águas de São Pedro. O Ceatel já utilizava as instalações do Grande Hotel São Pedro, localizado nesta cidade, para a prática dos estágios obrigatórios previstos no Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria. Ressalta-se que a justificativa para este aumento das vagas - aprovado pela Portaria 615, de 31 de maio de 1995 -, foi expandir a oferta de cursos na área de Hotelaria, já que, na época, só havia um curso análogo em todo o Estado de São Paulo.

Entretanto, a partir de 1996 na cidade de São Paulo, o número de cursos de Hotelaria cresceu mais de quatro vezes. Os três cursos existentes em São Paulo, até este ano, eram oferecidos pelas

¹¹ Essa mudança aprovada pela Portaria nº1854/92, do Ministério da Educação, deveu-se ao fato do nome ISOTHUR não ter sido introjetado pelos alunos e nem por professores e funcionários que atuavam na unidade do Senac denominada Ceatel, que abrigava o curso superior.

¹² Aprovada pela Portaria 1223, publicação no Diário Oficial da União de 03/08/99. Nesse período outras unidades especializadas do Senac estavam entrando no nível superior e aproveitando-se das exigências da nova LDB, sobre mudanças nos Regimentos das Instituições de nível superior, o Senac, não podendo utilizar a denominação de Centros para seus cursos superiores, resolveu adotar o nome Faculdade Senac, ainda em sistema isolado, passou a ter então a Faculdade Senac de Turismo e Hotelaria de São Paulo, Faculdade Senac de Turismo e Hotelaria de Águas de São Pedro, Faculdade Senac de Turismo e Hotelaria de Campos do Jordão, Faculdade Senac de Comunicação e Artes, Faculdade Senac de Moda, Faculdade Senac de Ciências Exatas e Tecnologia, Faculdade Senac de Educação Ambiental e Faculdade Senac de Educação em Saúde.

Faculdades Hebraico-Brasileira Renascença, Faculdades Senac de Turismo e Hotelaria, com cursos de Tecnologia e Ibero-Americana, com o Bacharel em Administração - ênfase em Hotelaria (CARNEIRO, 2002).

Até 1999, entretanto, a unidade de Águas de São Pedro não constituía uma faculdade autônoma, já que o Ceatel apenas utilizava as instalações do Grande Hotel São Pedro para oferecer seu curso. A partir de 1999, passou a existir a Faculdade Senac de Águas de São Pedro.

Diante do atual e as perspectivas de crescimento do setor hoteleiro e, conseqüentemente, da necessidade de profissionalização dos serviços e mão-de-obra, o sistema de ensino superior brasileiro vislumbrou a oportunidade que se apresentava para oferecer cursos que preparassem profissionais para este mercado em ascensão.

Os cursos com formação em Turismo, Hotelaria e correlatos tiveram crescimento bastante significativo, principalmente nos anos de 1998 a 2004.

De acordo com o histórico destes cursos apresentados no Projeto Pedagógico do Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria (2005), 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 *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 cursos com formação em hotelaria cadastrados passou para 201, perfazendo um aumento de 17% no período inferior de 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, podendo levar à saturação da carreira profissional. Considerando os últimos 10 anos, esse aumento representa mais de 2.600%, pois passaram de 7 para 195. Na década de 1990, foram criados 56 cursos (29%) e a partir de 2000, 133 (68%) foram implantados. No ano de 2003 ocorreu o maior número de aberturas, com autorização pelo MEC de 39 cursos, o que representa 20% do total oferecido no país.

Em consulta atual realizada, pelo *site* do INEP (BRASIL, 2005c), constatou-se que há um total de 267⁴ cursos superiores destinados ao ensino de Hotelaria e Turismo no Brasil (Anexo I), oferecidos em instituições públicas e privadas. Desta totalidade apresentada há um total de 35 nomenclaturas distintas, sendo “Gestão Hoteleira” a nomenclatura com maior de número de cursos – 49.

Buscando identificar também os cursos superiores de Hotelaria localizados na região Sudeste, especificamente no Estado de São Paulo, por meio de consulta ao *site* do INEP (BRASIL, 2005d), observa-se que, na somatória, há 76 cursos nesta situação, os quais são oferecidos em universidades e faculdades particulares na sua totalidade.

Dos 76 cursos, 28 deles estão localizados na cidade de São Paulo, representando 36,85 % dos cursos oferecidos em todo o Estado de São Paulo.

Como forma de caracterizar o contexto em que o Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria do Senac está inserido, dentre os cursos apresentados, identificam-se algumas características comuns à maioria deles, como: grade curricular, número de vagas oferecidas e formação tecnológica. Os cursos também podem ser considerados recentes, pois mais da metade deles foram reconhecidos pelo MEC após o ano de 2000.

Menos da metade dos cursos apresenta sua grade curricular na Internet; com esta pesquisa identificam-se as disciplinas comuns a todos os cursos de Hotelaria oferecidos e pesquisados, a saber: Alimentos e Bebidas (Bar, Enologia, Nutrição); Hospedagem (Governança e Recepção); *Marketing* aplicado a Turismo e Hotelaria; Organização de Eventos; Gestão de Recursos Humanos; Legislação aplicada ao Turismo e Hotelaria; Psicologia; Controles Gerenciais e Análises Financeiras; Lazer e Recreação; Sistemas de Informação; Idioma aplicado à área (Inglês e/ou Espanhol).

Os referidos cursos estão relacionados em ordem alfabética, de acordo com a nomenclatura do curso no Anexo II. No Anexo III há os atuais cursos oferecidos pelo Senac São Paulo na área de Hotelaria.

⁴ Acesso em outubro de 2005.

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 de Graduação, geralmente, passam a assumir disciplinas e a ministrar aulas nos cursos superiores de Hotelaria e/ou Turismo.

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

- Graduação: são os cursos de Bacharelado e Tecnologia, conforme o tempo de duração, de dois a cinco anos e a carga horária, como nos 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 da Hotelaria, tendo como foco o processo específico de gestão dos meios de hospedagem e dos serviços de alimentação.

- Ensino livre: cursos e programas não regulares, seguem as demandas e necessidades do mercado regional, não requerem credenciamento oficial;

- Cursos técnicos: são os denominados cursos profissionalizantes, são equivalentes ao Ensino Médio e Pós-Médio completo. São oferecidos em escolas técnicas;
- Cursos seqüenciais: são oferecidos em Instituições de Ensino Superior que possuem cursos de Graduação reconhecidos na área. No Brasil, são oferecidos 17 cursos seqüenciais na área de Hotelaria (BRASIL, 2005d);
- Pós-Graduação: *stricto sensu* (Mestrado e Doutorado), *lato sensu* (especialização e aperfeiçoamento).

1.6 - Estrutura do Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria – Centro Universitário Senac – *Campus Águas de São Pedro*

De acordo com o Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação do Senac de 2006, os fundamentos acadêmicos do currículo do Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria são: forte formação ética e humanística no exercício profissional; sólida formação teórica na área do Turismo e Hotelaria; formação teórica aprofundada nos conhecimentos de Administração, Economia e Contabilidade, como instrumentos de capacitação do gerenciamento de empresas e/ou negócios hoteleiros; formação nos fundamentos da língua estrangeira (Inglês) necessária para o mínimo exercício profissional; forte formação prática supervisionada nos ambientes virtuais ou laboratórios de aulas ambientadas; forte articulação entre o mundo teórico e a prática profissional hoteleira por meio de estágios supervisionados e da prática profissional.

Também presente no Projeto Pedagógico, o objetivo geral do curso é capacitar o aluno para o desempenho de atividades operacionais e de supervisão em empreendimentos da área de Hospitalidade, considerando sua inserção em diferentes contextos políticos, econômicos e sociais.

Como objetivos específicos: promover a formação integral dos alunos, buscando responder às inquietações e necessidades do homem e

da sociedade contemporânea, por meio da realização de atividades de Ensino, Pesquisa e Extensão que privilegiem o pluralismo e a interdisciplinaridade; desenvolver o espírito empreendedor e de pesquisador do profissional em Hotelaria; estimular a busca e a pesquisa em novos métodos e paradigmas profissionais, ampliando cada vez mais o escopo de responsabilidade que a profissão exige; propor aos alunos a busca pela informação das várias propostas de interpretação e estudos da realidade nacional e global; proporcionar o conhecimento teórico das diversas práticas do mundo da administração de empresas e negócios em Hotelaria; proporcionar o conhecimento teórico e crítico das modernas concepções de gestão da qualidade dos serviços prestados em ambientes hoteleiros; desenvolver aptidões, habilidades e atitudes críticas no desempenho das funções em empresas e/ou negócios de Hotelaria; oportunizar o aprimoramento das características de liderança, iniciativa, criatividade, observação, expressão, engajamento pessoal, organização e envolvimento coletivo em trabalhos de ensino, pesquisa e extensão; formar profissionais para interagir criticamente com novos paradigmas que nortearão as transformações do próximo milênio, específicos de Turismo e Hotelaria; analisar criticamente as tendências de mercado e propor alterações compatíveis com a ética e os princípios da Instituição.

O perfil desejado do formando em Hotelaria, apresentado pelas Diretrizes Curriculares é de um profissional apto a atuar na gestão e administração de negócios em hotelaria, cuja formação lhe permita antever as mudanças na vida social, econômica, política empresarial e organizacional, e as transformações e impactos que possam provocar a conjuntura e funcionamento do negócio.

De acordo com o Processo de Renovação de Reconhecimento do Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria do Centro Universitário Senac – *Campus* Águas de São Pedro, do ano de 2005, a finalidade do curso é habilitar tecnólogos em Hotelaria para a ocupação do cargo de gerente técnico operacional de hotéis e, ao final do curso, o egresso deve estar apto a desempenhar as seguintes funções em empreendimentos de

hospitalidade: Supervisor de hospedagem, Supervisor de recepção/reservas, Recepcionista, Governanta, Supervisor de andares, Caixa, *Concierge*, Camareira, Coordenador de eventos, Supervisor de alimentos e bebidas, Garçons, Auxiliares de cozinha, Atendentes de bar, *Commis*, Promotor de vendas e Assistente de consultorias em desenvolvimento e implantação de empresas hoteleiras e similares. A diversidade de empreendimentos de hospitalidade compreende: colônias de férias, albergues, *flats*, motéis, pousadas, hospedarias, acampamentos, complexos de lazer e recreação, empresas de eventos, condomínios residenciais, hospitais, clínicas médicas, *spas*, navios, restaurantes, bares, clubes, parques, *caterings*, trens e *buffets*.

O curso permite que egressos ocupem também postos de trabalho na área de Educação como professores no Senac, assim como em outros cursos relacionados à área de Turismo e Hotelaria. Atuam também como docentes de cursos livres e de extensão, como monitores dos alunos nas diversas atividades práticas realizadas no Grande Hotel São Pedro – Hotel-Escola Senac e até mesmo como coordenadores de Cursos Superiores, de Extensão e de Pós-Graduação no Senac e em outras Instituições de Ensino Superior. Trata-se de um curso de Graduação estruturado para formar profissionais aptos a exercerem funções técnicas e gerenciais na área de Hospitalidade, com conhecimentos práticos e operacionais destas funções. O Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria habilita os tecnólogos para ocupar cargos de gerente técnico-operacional na área de Hospitalidade.

No Grande Hotel São Pedro Hotel-Escola Senac, os alunos do Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria, mediante prática real, desenvolvem atividades do dia-a-dia do hotel, adquirindo formação para melhor desempenho profissional no mercado de trabalho.

O curso de Tecnologia em Hotelaria realiza duas práticas profissionais, a primeira voltada para as atividades operacionais, a segunda, para as atividades de supervisão e gestão de hotel. Ambas têm duração de, aproximadamente, um mês, possibilitando ao aluno a vivência, em tempo real, das diversas atividades hoteleiras. As práticas

profissionais são disciplinas constantes da estrutura curricular do Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria.

O curso possui estágio obrigatório com duração de 240 horas, o qual pode ser realizado a partir do terceiro semestre do curso até o final do quarto semestre.

O aluno que finalizar os quatro semestres do curso receberá o diploma de Tecnólogo em Hotelaria com as certificações intermediárias de: Supervisor de Operações (após a conclusão do primeiro e do segundo semestres), Assistente de Gerente Hoteleiro (após a conclusão do terceiro semestre) e Tecnólogo em Hotelaria (após a conclusão do quarto semestre). A estrutura curricular do curso segue no Anexo IV. Esta estrutura de formação é reconhecida pelo MEC por meio da portaria nº. 1.545, publicada no Diário Oficial de 6 de maio de 2005.

Os candidatos são selecionados por meio de vestibular, sendo este unificado com a Fundação Vunesp, onde semestralmente são oferecidas 50 vagas, sendo num semestre vagas para o período matutino e no semestre seguinte para o período vespertino, e assim consecutivamente. A matrícula no curso dá-se em função da classificação do candidato nas provas de seleção.

Os laboratórios específicos disponíveis aos alunos para as aulas práticas são: Laboratório de Governança, Laboratório de Recepção, Laboratório de Cozinha, Laboratório de Bar, Laboratório de Restaurante e Laboratório de Informática. Os laboratórios de Recepção e Governança são espaços que reproduzem os futuros ambientes de trabalho, por meio de simulações em que os alunos adquirem conhecimento de técnicas e procedimentos de atendimento ao hóspede, como também de higienização e arrumação dos quartos; assim, os alunos devem primar pela qualidade do serviço exigido pelo mercado hoteleiro, aprimorando a postura profissional. Os laboratórios de Alimentos e Bebidas oferecem oportunidade para os alunos desenvolverem atividades práticas e demonstrativas dos serviços de Restaurante e Bar, aprendendo como preparar e decorar mesa, serviço de sala, montar coquetéis, dentre outras atividades.

Desta forma, o egresso do Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria do Senac deverá ser capaz de atuar no conjunto das atividades da área, conforme as competências: conceber e programar serviços a serem ofertados ao hóspede dos diferentes meios de hospedagem, conforme demandas identificadas; executar, promover, e/ou comercializar serviços ofertados nos variados meios de hospedagem; organizar meios e recursos humanos, técnicos, financeiros para prestação dos serviços programados; coordenar a prestação dos serviços de hotelaria: Hospedagem, Alimentos e Bebidas e Eventos; orientar investidores potenciais e efetivos na adequação/readequação de espaços, equipamentos e serviços hoteleiros; coordenar recursos institucionais, financeiros, patrimoniais e materiais, suprimento, segurança pessoal e patrimonial e serviços auxiliares e de apoio em empresas de hotelaria e similares; exercer funções de assistência à gerência e, de acordo com o porte do empreendimento, atividades gerenciais; agir com flexibilidade, adaptabilidade, criatividade e crítica na solução de problemas e desafios organizacionais; colaborar no desenvolvimento de estudos de viabilidade econômica, financeira e social, para sua execução de projetos; colaborar na implementação de empreendimentos hoteleiros, a partir de leitura e interpretação de dados e pesquisas geopolíticas.

Na tentativa de melhor compreender o Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria do Senac, buscamos também ter contato com o Projeto Pedagógico do Bacharel em Hotelaria (2006).

Levando em consideração a proposta presente nas Diretrizes Curriculares para o curso de Hotelaria, o Projeto Pedagógico de formação do Bacharel em Hotelaria abrange aspectos como o desenvolvimento de atitudes e procedimentos, tanto quanto de competências e habilidades.

O desenvolvimento de atitudes e procedimentos volta-se à formação ética e humanista, com a construção de valores de responsabilidade social e competência técnica, a partir de uma visão generalista e de educação continuada, que capacite o futuro profissional

a compreender o meio social em seus aspectos político, econômico, social e cultural e a tomar decisões em um mundo diversificado e interdependente, atuando no empreendimento de ações relativas ao planejamento e implementação de unidades organizacionais relativas à hospitalidade, lazer e eventos.

Quanto às competências, essa formação envolve o desenvolvimento de aspectos teóricos, práticos e éticos, trabalhados interdisciplinarmente.

Os aspectos teóricos abrangem a reflexão crítica sobre o fenômeno turístico e da hospitalidade, a partir do contexto histórico relacionado às condições geográficas, sociais, econômicas e culturais, para permitir desenvolver a capacidade de planejamento consistente, quanto à maximização de efeitos positivos e a minimização de efeitos negativos que os empreendimentos hoteleiros produzem sobre as comunidades e seu entorno.

Os aspectos práticos envolvem a competência no manejo de técnicas e instrumentos relativos ao “quê fazer”, “como fazer” e “por que fazer”, na perspectiva da solução criativa de problemas.

Os aspectos éticos requerem a reflexão sobre as normas e regulamentos legais da indústria da hospitalidade, considerada a questão da cidadania e da responsabilidade social do profissional e da empresa.

Como objetivos gerais o curso destaca, formar profissionais do setor de serviços, na área de Hospitalidade, aptos a atuar de forma crítica e reflexiva em setores de planejamento estratégico, organização e administração nos setores hoteleiro e extra-hoteleiro, em áreas correlatas à Hospitalidade, como Gastronomia, Lazer e Recreação, cruzeiros marítimos, hospitais, clínicas e *spas*, afinado com os paradigmas da Hospitalidade e Administração, lazer, *marketing*, em empreendimentos de grande, médio e pequeno porte.

Como objetivos específicos, (em ordem alfabética) o curso traz: analisar comparativamente os empreendimentos escolhidos; analisar operacional e financeiramente um ano típico, que envolve o estudo dos

gastos e custos operacionais, quantificação de funcionários, projeções de taxa de ocupação, planos de combate à sazonalidade; compreender a inter-relação entre os departamentos de um hotel (hospedagem, eventos, alimentos e bebidas); contextualizar um produto (estabelecimento) no segmento inserido; contextualizar e identificar os empreendimentos em estudo, especialmente nos aspectos turísticos; criar o pensamento sistêmico; definir conceito de eventos; definir o conceito de hotel; detectar oportunidades de incremento nos serviços e produtos e propô-los; dimensionar e caracterizar as áreas que compõem o empreendimento; estabelecer a relação entre o saber acadêmico e uma realidade de mercado; identificar e analisar tendências na hospitalidade; motivar o aluno no universo da pesquisa; planejar áreas físicas, escolha de equipamentos e os respectivos investimentos necessários; planejar e implantar empresas hoteleiras e similares, coordenando investimentos geradores de empregos e de serviços com qualidade; prosseguir estudos de Pós-Graduação *lato sensu* e/ou *stricto sensu*, visando à formação para a docência e a pesquisa na área de Hospitalidade; reconhecer as competências e habilidades necessárias ao perfil do profissional nas várias áreas dos diversos meios de hospitalidade; reconhecer e analisar os segmentos existentes na hospitalidade; sensibilizar/conceituar e compreender o conceito de hospitalidade, responsabilidade social; sensibilizar para a tendência na promoção de eventos em meios de hospedagem; traçar perfil de consumidor (de acordo com o segmento escolhido); utilizar adequadamente a linguagem acadêmica e técnica; utilizar adequadamente os métodos quantitativos para definir o perfil do consumidor.

O curso de Bacharel em Hotelaria do Senac possui 3.000 horas na sua carga-horária total, sendo dividido em 4 anos de 8 semestres.

Com base na leitura do Projeto Pedagógico do curso de Tecnologia em Hotelaria e do Projeto Pedagógico do curso de Bacharel em Hotelaria ambos do Senac São Paulo, para o ano de 2006, foi possível identificar alguns pontos de aproximação e similaridade que possuem um curso

com o outro, principalmente com relação às disciplinas específicas oferecidas, estrutura de aulas práticas e prática no hotel-escola, corpo docente, laboratórios utilizados, bibliografia utilizada, objetivos propostos. Embora a carga-horária e o tempo de duração sejam distintos, o curso de Tecnologia é concluído em 2 anos com carga-horária de 2408 horas/aula e o curso de Bacharel é concluído em 4 anos com carga-horária de 3000 horas/aula, há uma aproximação relevante na carga-horária de um curso com o dobro do tempo de duração do outro.

Uma das diferenças fundamentais, que o projeto pedagógico do curso de Bacharel aponta são os conhecimentos da área de ciências humanas em geral e da gestão em particular, pois a formação interdisciplinar, com conhecimentos específicos dos meios de hospedagem, possibilitando ao aluno compreender o contexto social, econômico, cultural e ambiental no qual está inserido, também é apontada no Projeto Pedagógico do curso de Tecnologia.

No que se refere ao corpo docente do referido curso, o Processo de Renovação de Reconhecimento do Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria reflete um paradigma educacional centrado no aluno como sujeito do processo de aprendizagem, contemplando os padrões de qualidade do MEC e as inovações propostas pelas Diretrizes Curriculares Nacionais.

Nesse sentido, o docente atua como mediador da aprendizagem, valores da autonomia operatória e sócio-humanistas voltados ao desenvolvimento de competências e ao aprender a aprender. As práticas pedagógicas utilizadas consideram conhecimentos teóricos, científicos, técnicos e tecnológicos como insumos a serem mobilizados pelos alunos por meio de situações de aprendizagem trabalhadas de forma contextualizada e significativa, estimulando a pesquisa, a descoberta e a construção de habilidades e valores coerentes com as competências pretendidas no curso.

Para o desenvolvimento de seus colaboradores, o Senac São Paulo desenvolve o Programa de Educação Corporativa, sendo destinado a

alinhar as ações de seus funcionários – desde aqueles que têm cargos básicos ou operacionais até os gerenciais – aos objetivos e às metas da organização. É um programa de caráter estratégico, com desenvolvimento em gestão, *marketing*, gestão financeira etc. O Programa de Educação Corporativa visa aumentar a escolaridade dos funcionários por meio de concessão de bolsas de estudo e bolsa estímulo.

As atividades do Programa de Educação Corporativa são divididas em três áreas: cidadania corporativa, são os processos de aprendizagem que desenvolvem competências essenciais para a compreensão e discussão da missão, dos valores, da história, da cultura e do ambiente de diversidade do Senac, contribuindo para o desenvolvimento da sociedade, de modo que todas as pessoas da organização compartilhem de uma postura ética, social e ambiental e direcionem sua energia a objetivos comuns; aspectos estratégicos, são os processos de aprendizagem que desenvolvem competências essenciais para a gestão e atuação estratégica dos negócios, estas competências são atualizadas periodicamente, de acordo com as orientações estratégicas do Senac; e os aspectos operacionais, são os processos de aprendizagem que desenvolvem as competências para aperfeiçoar o desempenho de uma operação, atividade ou função específica.

Com relação ao desenvolvimento dos docentes de nível técnico e ensino superior o Senac desenvolve e oferece os Programas de Desenvolvimento Educacional (PDE), o qual faz parte do Programa de Educação Corporativa, com o objetivo de provocar a reflexão dos educadores sobre a prática pedagógica, além de discutir aspectos da legislação educacional. Nesse sentido, destacam-se as questões relacionadas ao planejamento, à mediação em sala de aula e ao sistema de avaliação contínua. Estes encontros são abertos a todos os docentes e ocorrem em datas previamente agendadas, sua carga horária varia de 4 a 48 horas e os conteúdos são divididos em módulos sequenciais (Anexo V).

Diante das características do Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria, é de extrema importância para este estudo buscar referências sobre o docente que atua no ensino superior e, em especial, no referido curso. É sobre isso que trataremos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO II

A FORMAÇÃO DO DOCENTE DO ENSINO SUPERIOR

Ao longo do capítulo anterior identificamos o contexto dos Cursos Superiores de Tecnologia em Hotelaria no Brasil, e mais especificamente do Senac; desta forma, foi possível destacar indicativos da necessidade de compreender melhor o docente do ensino superior. Assim, buscamos conhecer, neste capítulo, à luz da literatura, como se constituem os saberes docentes de professores do ensino superior, compreendendo que estes são sujeitos detentores de uma história de vida pessoal e profissional; portanto, são produtores de saberes no exercício de sua prática.

Cabe aqui também ressaltar as idéias de alguns estudiosos deste tema, entre eles, com destaque, Tardif (2002) como principal referencial teórico para esta pesquisa, Cunha (1998, 1989), Vasconcelos (1996), Masetto (1998), Pimenta e Anastasiou (2002), partícipes das reflexões sobre ensinar-aprender, saberes docentes e práticas pedagógicas no ensino superior.

A escolha por pesquisar sobre o professor parte do pressuposto de que ele é o principal mediador do conhecimento na sala de aula, quem concretiza e significa a prática pedagógica no ensino superior. Considerando critérios de interesse e não de importância, muito embora não se possa esquecer dos alunos, condição para ser professores, pois toda educação formal, independente 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 e é certo reconhecer que sem aluno não se faz escola, mas sem professor também não a faz. Muitos professores dão suas aulas sem a mínima interação com os alunos, sem a troca, sem a "química" do ensinar-aprender, sem entender que é ele o elemento principal na estrutura acadêmica de poder e como tal representa a força.

Segundo Cunha (1989, p. 24):

Uma 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 um a 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)⁵, 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 refletir sobre alguns pontos que contribuirão para o desenvolvimento desta pesquisa: mesmo os bons professores ainda trabalham, preponderantemente, 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 a educação de professores, pois identifica o ciclo de reproduções que se realiza nas relações acadêmicas; reconhecem receber influências no seu

⁵ Este estudo resultou na publicação do livro “O bom professor e sua prática” (1989).

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.

Tal estudo não se limita às conclusões acima apresentadas, há ainda várias outras conclusões feitas pela autora que serão citadas no decorrer deste capítulo.

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), Cunha (1989) e Soares (1990), o ingresso da maioria dos professores com quem estes pesquisadores vêm trabalhando 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, freqüentemente utilizado nos cursos de formação; conhecimento de casos particulares; e conhecimentos das maneiras de aplicar regras adequadas a casos corretamente identificados, desenvolvido pelo professor quando se encontra diante de situações dilemáticas.

A autora ressalta, 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 conhecimento do modo de ensinar. Tal conhecimento é

chamado pela autora 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 (...)* (p. 73).

Segundo dados do INEP (BRASIL, 2006e), de acordo com o Censo da Educação Superior realizado em 2003, a taxa de crescimento de funções docentes nas instituições públicas de educação superior foi de 5,7%, maior índice desde 1997. No setor privado, o aumento foi de 14,9% em relação ao ano anterior. Em 2003, o número de funções docentes em exercício no país era de 254.153, sendo 88.795 nas públicas e 165.358, nas privadas.

Em relação à formação, nas instituições públicas 39,5% dos professores têm Doutorado, 27,3% possuem Mestrado e 33,3% fizeram até Especialização. No setor privado, 11,8% têm Doutorado, 39,4% possuem o Mestrado concluído e 48,9% têm até a Especialização. O setor público concentra cerca de 65% dos docentes com Mestrado e Doutorado do país.

As informações do Censo sobre o número de funções docentes em afastamento para qualificação, em 2003, permitem, segundo o Censo, explorar a questão do investimento institucional na capacitação docente. Os dados gerais do Brasil mostram que o número de afastamentos para Doutorado é 2,5 vezes maior do que os afastamentos para Mestrado e 15,3 vezes maior que os afastamentos para Especialização.

Abaixo segue a tabela de evolução das titulações docentes a partir de 1994. Estes dados fazem parte do Censo da Educação Superior - Resumo Técnico de 2003, do INEP.

Tabela 1 - Distribuição Percentual do Número de Funções Docentes em Exercícios por Grau de Formação, segundo a Categoria Administrativa - Brasil - 1994,1998 e 2003 - Graduação Presencial

ANO	GRAU DE FORMAÇÃO	TOTAL			PÚBLICA			PRIVADA		
		Nº.	%	Δ %	Nº.	%	Δ %	Nº.	%	Δ %
1.994	TOTAL	141.482	100,0		75.285	100,0		66.197	100,0	
	ATÉ ESPECIALIZAÇÃO	86.625	61,2	-	37.167	49,4	-	49.458	74,7	-
	MESTRADO	33.531	23,7	-	21.268	28,2	-	12.263	18,5	-
	DOCTORADO	21.326	15,1	-	16.850	22,4	-	4.476	6,8	-
1.998	TOTAL	165.122	100,0		83.738	100,0		81.384	100,0	
	ATÉ ESPECIALIZAÇÃO	88.567	53,7	2,2	35.121	41,9	-5,5	53.446	65,7	8,1
	MESTRADO	45.482	27,5	35,6	25.073	29,9	17,9	20.409	25,1	66,4
	DOCTORADO	31.073	18,8	45,7	23.544	28,2	39,7	7.529	9,2	68,2
2.002	TOTAL	227.844	100,0		84.006	100,0		143.838	100,0	
	ATÉ ESPECIALIZAÇÃO	101.153	44,4	14,2	28.894	34,4	17,7	72.259	50,2	35,2
	MESTRADO	77.404	34,0	70,2	23.014	27,4	-8,2	54.390	37,8	166,5
	DOCTORADO	49.287	21,6	58,6	32.098	38,2	36,3	17.189	12,0	128,3
2.003	TOTAL	254.153	100,0		88.795	100,0		165.358	100,0	
	ATÉ ESPECIALIZAÇÃO	110.378	43,5	9,1	29.536	33,2	2,2	80.842	48,8	11,9
	MESTRADO	89.288	35,1	15,4	24.229	27,3	5,3	65.059	39,4	19,6
	DOCTORADO	54.487	21,4	10,6	35.030	39,5	9,1	19.457	11,8	13,2

Fonte: MEC/INEP/DAES (2006)

Com relação à qualificação dos professores para a educação superior, os dados acima mostram que o número de funções docentes com grau de Doutorado é aproximadamente a metade do número de "até Especialização" (categoria que inclui graduados e especialistas).

A análise da evolução do número de funções docentes por grau de formação nas instituições públicas, no período de 1994 a 2003, indica que houve uma reconfiguração das funções docentes. Nessas instituições, até 1998, predominavam as funções docentes com grau de Especialização (41,9%), seguido por Mestres (29,9) e Doutores (28,1). Já em 2003, os dados mostram o crescimento das funções docentes com grau de Doutorado (39,5%), seguida por Especialistas (33,3%) e Mestres (27,2).

Dentre as várias constatações do Censo da Educação Superior de 2003, as que são mais significativas para a compreensão da realidade desta pesquisa são: 1) a educação brasileira segue majoritariamente noturna e se expande, principalmente, no setor privado, tornando este

setor a principal oportunidade de acesso ao aluno trabalhador. Do total de 2.270.466 matrículas, no ensino noturno, apenas 407.257 estão no setor público, enquanto 1.863.209 estão no setor privado, o que parece mostrar a contradição, já dita por tantos autores, no processo de democratização do acesso à educação superior brasileira instalado nos últimos anos; 2) 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; 3) a região Sudeste, embora sem aumentar a sua participação percentual no total das matrículas, continua a representar cerca da metade das matrículas da Graduação e 68% das matrículas da Pós-Graduação *stricto sensu*, enquanto no Ensino Fundamental esta participação é de apenas 35,9%; 4) pela primeira vez na história, o número de vagas na educação superior foi maior que o número de concluintes do Ensino Médio. Mesmo assim, o número de candidatos à educação superior (4.9 milhões) é mais do que o dobro do número de vagas, e várias vezes maior que o número de ingressantes (1.2 milhões); 5) o número de vagas ociosas na educação superior cresceu no último ano, principalmente no setor privado, ficando com 42% de suas vagas ociosas.

O incentivo à produção do conhecimento e à pesquisa tem possibilitado grande avanço na formação de pesquisadores, porém houve uma estagnação no desenvolvimento do corpo docente da educação superior, pois havia oportunidades de aperfeiçoamento na pesquisa de suas áreas de atuação, porém sem oportunidades de reflexão sobre sua atuação e seu papel docente na sociedade (ANASTASIOU e PIMENTA, 2002). De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº. 9.394/96, e com a visão das autoras, 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:

Artigo 66 – a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente, em programas de Mestrado e Doutorado.

Porém há uma divergência, pois os programas de Mestrado e Doutorado têm como prioridade, na sua maioria, a formação de pesquisadores em campos específicos do saber e não a formação de professores, permanecendo os docentes sem formação para o exercício da docência. O professor de ensino superior sabe que, mesmo não tendo consciência disso, na Graduação ele separa ensino e pesquisa, ou seja, são oferecidos pesquisa e ensino para a Pós-Graduação e ensino para a Graduação.

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. Nos 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 mesma lei, confirma-se a contradição na exclusão da formação pedagógica para o ensino superior:

Artigo 65 – a formação docente, exceto para a educação superior, incluirá prática de ensino de, no mínimo trezentas horas.

Vasconcelos (1996) 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 seus 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, tem-se um profissional da educação e não alguém que, exercendo uma função, não se compromete com ela.

Baseada nos aspectos acima, a mesma autora 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, 1996, p. 11).

O conscientizador de seus alunos, muito preocupado com as questões estruturais, sociais, econômicas e culturais da sociedade, esquecendo sua função de formar e informar o aluno, perdendo-se na crítica excessiva. 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 que tenta conciliar docência e pesquisa, talvez seja a maioria em nosso país, de acordo o princípio da universidade, 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 o 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, objeto central das preocupações de tal estudo, a refletir sobre sua prática profissional como professor. Vale ressaltar que, neste estudo, não será abordada a questão da vocação, pois se entende que a noção de profissionalismo não exclui nem inclui a noção de vocação, conforme Vasconcelos (1996).

Infelizmente, a realidade dos professores de Instituições de Ensino Superior é passiva no sentido de sua participação nos processos - eles recebem ementas prontas, planejam individualmente, os resultados a que chegam não são objeto de estudo ou 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, nem sequer fazem relatórios, 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 discente 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 idéia de que o treinamento de profissionais para as necessidades do setor produtivo é mais importante do que para as demais áreas. Esta visão, por sua vez, faz com que a presença de professores nas decisões curriculares seja mínima, quando não nula, limitando-a 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 a partir de um primeiro estudo anterior, 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 fazer 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 elas provocaram nos alunos.

Para o desenvolvimento dessa pesquisa foram utilizados a entrevista semi-estruturada com os professores, a observação direta na sala de aula destes docentes e um questionário aplicado aos alunos.

Para expor as conclusões do referido trabalho, Cunha (1998) utilizou-se das seguintes categorias de análise e suas respectivas conclusões: com relação às motivações, a autora afirma que o professor vive o desequilíbrio próprio da transição de paradigmas quando se confronta com a 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 a 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 à 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 idéias e adaptar-se a novas formas de avaliação [grifos nossos].

Também desenvolvendo estudos voltados à docência, Tardif (2002) pauta-se em seus doze anos de pesquisa a respeito dos saberes que alicerçam o trabalho e a formação dos professores das escolas primárias e secundárias; centrando-se em buscar respostas para a pergunta: quais são os saberes⁶ que servem de base aos professores para realizarem seu trabalho?

O autor define o saber docente como um saber plural, constituído por diversos tipos de saberes que se articulam: 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* (p. 37), como por exemplo, a ideologia da "escola-nova".

⁶ O termo "saber", presente nesta pesquisa, será pautado na noção de "saber" adotada por Tardif (2002), o "saber" num sentido amplo, que engloba os conhecimentos, as competências, as habilidades (ou aptidões) e as atitudes dos docentes.

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.

Há também, 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 os 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) 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 (p. 39).

Os saberes experienciais não se encontram sistematizados em doutrinas ou teorias, são saberes práticos e não da prática, pois eles não se superpõem à prática, mas se integram e dela são partes constituintes enquanto prática docente; formando um conjunto de representações a partir das quais os professores interpretam, compreendem e orientam sua profissão e sua prática cotidiana em todas as suas dimensões, constituindo a cultura docente em ação, como é chamada por Tardif (2002).

O docente constantemente lida com situações concretas que exigem improvisação e habilidade pessoal, para Tardif (2002), isso é formador, pois permite ao docente desenvolver o *habitus*, ou seja,

certas disposições adquiridas na e pela prática real, que lhe permitirão enfrentar os condicionantes e imponderáveis da profissão.

O docente raramente atua sozinho, ele se encontra em interação com outras pessoas, principalmente com os alunos. Nessas interações o elemento humano é determinante e dominante, e nele há símbolos, valores, sentimentos, atitudes, que são passíveis de interpretação e decisão com caráter de urgência, exigindo, portanto, do professor a capacidade de agir como sujeito e de interagir com pessoas.

Os saberes experienciais fornecem aos professores certezas relativas a seu contexto de trabalho na escola, de modo a facilitar sua interação. Portanto, esses saberes possuem três objetos que não são objetos de conhecimento, mas sim, objetos que constituem a própria prática docente e que só se revelam por meio dela, sendo condições da profissão. São denominados por Tardif (2002) de objetos-condições e são eles: as relações e interações que os professores estabelecem e desenvolvem com os demais membros no campo de sua prática; as diversas obrigações e normas às quais seu trabalho deve submeter-se; e a instituição e suas funções diversificadas.

Tardif (2002) aponta que há uma defasagem em relação a estes objetos-condições, uma distância crítica entre os saberes experienciais e os saberes adquiridos na formação. Alguns docentes vivem isso como um choque, no início de sua carreira, quando descobrem os limites de seus saberes pedagógicos, provocando até a rejeição de sua formação anterior e uma reavaliação sobre sua formação.

Na medida em que assegura a prática da profissão, o conhecimento destes objetos-condições insere-se necessariamente num processo de aprendizagem rápida: é o início da carreira (de 1 a 5 anos) que os professores acumulam, ao que parece, sua experiência fundamental. A aprendizagem rápida tem valor de confirmação: mergulhados na prática, tendo que aprender fazendo, os professores devem provar a si próprios e aos outros que são capazes de ensinar. A experiência fundamental tende a se transformar, em seguida, numa maneira pessoal de ensinar, em macetes da profissão, em *habitus*, em traços da personalidade profissional (TARDIF, 2002, p.51).

O mesmo autor também afirma que os objetos-condições não têm o mesmo valor para a prática da profissão, pois saber reger uma sala de aula é mais importante do que conhecer os mecanismos da secretaria de educação; saber estabelecer uma relação com os alunos é mais importante do que saber estabelecer uma relação com os especialistas. Desta forma, o valor dos saberes docentes depende das dificuldades que apresentam em relação à prática, criando assim, uma hierarquia.

Diante dessa discussão, o referido autor conclui que o saber é também essencialmente heterogêneo, mas que, dentre esta heterogeneidade, os saberes experienciais surgem como núcleo do saber docente, *a partir do qual os professores tentam transformar suas relações de exterioridade com os saberes em relações de interioridade com sua própria prática* (p.54).

Relembrando que os saberes dos professores parecem ser plurais, compósitos e heterogêneos, tem-se uma grande dificuldade em organizar essa diversidade de tipologias, tornando-se um problema compreender os saberes dos professores como um todo. Tardif (2002) denomina tal diversificação de "pluralismo epistemológico" dos saberes do professor.

Baseado na dificuldade acima apresentada, Tardif (2002), apoiando-se em estudos realizados por Bourdoncle (1994), Doyle (1977), Gage (1978), Gauthier *et alli* (1998), Martin (1993), Martineau (1997), Mellouki & Tardif (1995), Paquay (1993), Raymond (1993), Raymond, Butt & Yamagishi (1993), Shulman (1986), propõe uma tentativa de solução por meio de um modelo de análise fundada na origem social. O autor propõe um modelo tipológico, para identificar e classificar os saberes docentes,

relacionando-o com os lugares nos quais os próprios professores atuam, com as organizações que os formam, com seus instrumentos de trabalho e, enfim, com sua experiência de trabalho. Também coloca em evidencia as fontes de aquisição desse saber e seus modos de integração no trabalho docente (p. 63).

São saberes do professor, segundo Tardif (2002): os saberes pessoais, adquiridos na família, no ambiente de vida, na educação no sentido lato, etc. Seu modo de integração no trabalho docente se dá pela história de vida e pela socialização primária; os saberes provenientes da formação escolar anterior, adquiridos na escola primária e secundária, nos estudos pós-secundários não especializados, etc. Seu modo de integração no trabalho docente é feito pela formação e pela socialização pré-profissionais; os saberes provenientes da formação profissional para o magistério, adquiridos nos estabelecimentos de formação dos professores, nos estágios, nos cursos de reciclagem, etc. O modo de integração no trabalho docente realiza-se com a formação e socialização profissional nas instituições de formação de professores; os saberes provenientes dos programas e livros didáticos usados no trabalho, adquiridos na utilização de “ferramentas” dos professores: programas, livros didáticos, cadernos de exercícios, fichas, etc. O modo de integração no trabalho docente é realizado pela utilização das “ferramentas” de trabalho e sua adaptação às tarefas; e os saberes provenientes de sua própria experiência na profissão, na sala de aula e na escola, adquiridos na prática do ofício na escola e na sala de aula, na experiência dos pares, etc. Seu modo de interação no trabalho docente se dá pela prática do trabalho e pela socialização profissional.

Vale lembrar que nem todos os saberes acima têm a mesma importância para todos os docentes, alguns são mais significativos e influentes para uns em detrimento de outros, conforme as situações.

Tardif (2002) ressalta, ainda, que o ensino é baseado em saberes, e estes caracterizados pelo denominado sincretismo. O primeiro significado para sincretismo seria identificar *uma unidade teórica, ainda que superficial, nesse conjunto de conhecimentos, de saber-fazer, de atitudes e de intenções* (p. 64).

Os professores não possuem uma só concepção de sua prática, e sim várias concepções que utilizam em sua prática de acordo com a realidade cotidiana e bibliográfica e de suas necessidades, recursos e limitações.

Um segundo significado para sincretismo segue no sentido de

que a relação entre os saberes e o trabalho docente não pode ser pensada segundo o modelo aplicacionista da racionalidade técnica utilizado nas maneiras de conceber a formação dos profissionais e no qual os saberes antecedem a prática, formando uma espécie de repertório de conhecimentos prévios que são, em seguida, aplicados na ação (p. 65).

O mesmo autor apresenta uma pesquisa realizada nos Estados Unidos sobre o trabalho docente. Os resultados desta pesquisa apresentam algumas características dos saberes profissionais dos professores, os quais serão relatados, abaixo, não em ordem de importância, mas apenas para melhor compreensão de tais saberes: os saberes docentes são temporais, ou seja, adquiridos pelo tempo. É temporal porque muito do que os professores sabem sobre o seu papel docente provém de sua história de vida e, principalmente, de sua história de vida escolar; os primeiros anos de prática profissional são fundamentais e decisivos para sua carreira, ou seja, na estruturação da prática profissional; são utilizados e se desenvolvem no âmbito de uma carreira, de um processo de vida profissional de longa duração; os saberes docentes são plurais, provêm de várias fontes, um professor utiliza de sua cultura pessoal (história de vida e cultura escolar anterior), utiliza os conhecimentos adquiridos nas disciplinas da universidade, utiliza conhecimentos didáticos e pedagógicos originados de sua formação profissional, utiliza os conhecimentos curriculares (guias, manuais escolares, etc.), utiliza as experiências profissionais adquiridas no mundo do trabalho, utiliza as experiências de seus pares e as tradições do ofício de professor; os saberes docentes são variados e heterogêneos, pois os professores enquanto atuam procuram atingir vários objetivos diferentes, os quais para realizá-los necessitam mobilizar diferentes tipos de conhecimentos, competências ou aptidões, ou seja, de vários e diferentes saberes docentes; os saberes docentes possuem certa unidade pragmática, estão a serviço da ação, podem ser utilizados a qualquer momento e somente possuem significado na

própria ação; os saberes docentes são personalizados, pois os professores possuem emoções, uma personalidade, culturas e seus pensamentos e ações são associados a essas marcas dos contextos nos quais se inserem, tornando-se difícil dissociá-los das pessoas, de sua experiência e situação de trabalho (Carter, 1990, *apud* Tardif, 2002); os saberes docentes são situados, quer dizer, os saberes são construídos pelos professores numa situação de trabalho ou contexto à qual devem atender / ser utilizados; os saberes docentes carregam as marcas do ser humano, pois o objeto de trabalho do professor é o ser humano; a individualidade está no cerne do trabalho dos professores, cujo objetivo é ensinar a cada aluno individualmente, muito embora dê aula para a classe, o coletivo. Sendo assim, uma das principais características do trabalho docente é a sensibilidade relacionada às diferenças entre os alunos, exigindo do professor uma atenção permanente, assim como a revisão constante do repertório de saberes adquiridos pela experiência [grifos nossos].

Um segundo aspecto sobre o objeto humano no trabalho docente refere-se ao componente ético e emocional, pois vários tipos de problemas éticos, como abuso e indiferença em relação a certos alunos, são problemas enfrentados pelos docentes; o componente emocional é visto pelas mudanças emocionais inesperadas provocadas pelo ensino no professor.

A prática docente é sempre muito solitária e, principalmente, na academia a distância entre os pares parecem abismos, as aproximações como meio para o desenvolvimento, a troca de informações, discussões e reflexões sobre a prática docente, deveria estar presente no cotidiano do docente de ensino superior. O hábito salutar de discutir e trocar experiências, dificuldades, questionamento, deveria ser algo inflexível no corpo docente, somente assim seria possível vivenciar a correta acepção do termo. (MASETTO, 1998).

Para Tardif (2002), deve-se deixar de lado a individualidade intrínseca na profissão e abrir-se mais para aprender uns com os outros, olhar para a prática de nossos pares através de suas salas de aula, a fim

de ver o que estão fazendo e aprender com suas práticas, mesmo por que, para vermos, precisamos estar preparados para sermos vistos.

Com base no que foi discutido no presente capítulo e no Capítulo I, percebemos que o ensino superior no Brasil vive uma contradição no que se refere à formação dos docentes deste nível de ensino. Se por um lado a legislação não valoriza sua formação, a maioria das instituições de ensino superior valoriza mais a atividade de ensino do que de pesquisa, aliado a isso, o próprio professor quando busca aperfeiçoamento, o faz em seu campo específico do conhecimento. Dessa forma, exigir dos professores o seu desenvolvimento pedagógico fica bastante contraditório e vazio de argumentação. A reflexão feita aqui é que o desenvolvimento pedagógico dos docentes de ensino superior é uma necessidade que se revela nas ações por eles desenvolvidas, mas não alcança suas reflexões enquanto elemento de aprimoramento do seu fazer docente.

O docente do ensino superior tecnológico nada tem de diferente, em termos acadêmicos, do docente dos cursos de bacharel, 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.

É sobre a prática dos docentes e aspectos do seu ensino que discutiremos no capítulo seguinte.

CAPÍTULO III

OS SABERES DA PRÁTICA DOS PROFESSORES DE DISCIPLINAS ESPECÍFICAS DO CURSO SUPERIOR DE TECNOLOGIA EM HOTELARIA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO SENAC - *CAMPUS* ÁGUAS DE SÃO PEDRO

Neste capítulo tratamos dos procedimentos metodológicos adotados para a realização da pesquisa e apresentação e análise dos dados, organizados em categorias de análise, as quais emergem de aspectos mais freqüentes e mais relevantes, por nós identificados, nos depoimentos dos sujeitos.

3.1 - Os procedimentos metodológicos da pesquisa

O relato que dá curso a esta investigação tem como objetivo investigar como se constituem os saberes da prática pedagógica de docentes de disciplinas específicas do Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria do Centro Universitário Senac – *Campus* Águas de São Pedro, por meio de depoimentos de tais docentes sobre sua prática, analisando aspectos do seu próprio ensino.

Vale ressaltar que o que será descrito aqui não tem a pretensão de ser a sistematização de um modelo didático a ser aplicado e que não tem como fim construir modelos. A preocupação com a questão pedagógica, no âmbito da formação de professores, não é de caráter tecnicista, instrumentista, voltada simplesmente para o domínio de técnicas metodológicas e diferentes abordagens do ensino.

Como se propôs, “conhecer saberes da prática docente”, é importante esclarecer que tal estudo não se reduz a informar, mas analisar de forma contextualizada os depoimentos dos sujeitos. Para Cunha (1989), a necessidade sentida de conhecer as práticas pedagógicas dos docentes e, por meio delas, chegar aos saberes

docentes desenvolvidos por estes professores, origina-se da certeza de que esta é uma forma de construção de conhecimentos.

Conversar com os docentes no seu ambiente natural, ou seja, no seu local de trabalho, onde se sentissem à vontade, foi o caminho encontrado para coletar os dados desta pesquisa. Como instrumento de coleta de dados, foi utilizada a entrevista semi-estruturada, a qual permite a interação entre o pesquisado e o pesquisador.

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 *captação imediata e corrente da informação desejada* (p. 34). Neste sentido, para Bogdan e Biklen (2002), 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* (p.134).

Especialmente, na entrevista semi-estruturada, 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, segundo Ludke e André (1986).

Durante a entrevista, deve haver grande preocupação em 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. Segundo 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 professor se sinta à vontade para se expressar livremente.

Diante de tais características da entrevista semi-estruturada, considera-se ser este o instrumento mais adequado ao alcance dos objetivos inicialmente propostos para realização deste estudo.

Para tanto, foi elaborado um roteiro onde se procurou saber o que eles ensinam e como ensinam, como planejam suas aulas, como avaliam, como organizam o trabalho pedagógico, que problemas

enfrentam atuando como docentes, ou seja, falando do cotidiano de tais sujeitos, da sua prática docente, do que eles realmente fazem e dizem sobre esta.

De acordo com Maseto (1998), a descrição da prática pedagógica feita pelos docentes pretende analisar as representações que eles fazem de seu próprio trabalho e sobre os saberes docentes, procurando identificar o que está oculto ou latente nos seus depoimentos. A "prática pedagógica" é aqui compreendida como prática intencional de ensino e aprendizagem, não reduzida à questão didática ou às metodologias de estudo, mas articulada à Educação como prática social e ao conhecimento como produção histórica, datada e situada, numa relação dialética entre prática-teoria, conteúdo-forma.

Para selecionar os sujeitos que participariam da entrevista, definimos os seguintes critérios: ser professor egresso do Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria do Senac, independente do *campus* onde o tenha cursado; ser docente de disciplina específica do curso e aceitar ser sujeito desta investigação.

Convém esclarecer que para lecionar algumas das disciplinas específicas no curso, o professor deve ser graduado em Hotelaria. As disciplinas consideradas específicas neste curso, de acordo com o Projeto Pedagógico, são: Laboratório de Cozinha, Laboratório de Governança, Laboratório de Recepção, Laboratório de Sala e Bar, Prática Profissional I, Estudos de Bebidas e Bares, Lazer e Recreação, Operações de Alimentos e Bebidas, Operações de Hospedagem, Prática Profissional II, Gestão de Alimentos e Bebidas I, Gestão de Hospedagem I, Captação e Organização de Eventos em Hotelaria, Controles Gerenciais Hoteleiros, Desenvolvimento de Projetos Hoteleiros, Gestão de Alimentos e Bebidas II, Gestão de Hospedagem II, Planejamento Físico de Hotéis. Como o presente estudo busca investigar os saberes da prática docente de professores do Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria, centrou-se na busca de informações junto a professores que atuam nas referidas disciplinas.

Os professores identificados como os possíveis sujeitos, de acordo com os critérios definidos, totalizaram treze. Dentre estes, quatro docentes, a partir do esclarecimento do objetivo deste trabalho, manifestaram aceitação espontânea em participar como sujeitos desta pesquisa.

A elaboração do roteiro da entrevista teve como ponto de partida a seguinte questão de investigação: como se constituem os saberes da prática dos professores de disciplinas específicas do Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria do Centro Universitário Senac – *Campus* Águas de São Pedro?

Após o processo de seleção dos sujeitos, foi marcado o momento para a entrevista, no qual inicialmente foi apresentado o roteiro com as questões norteadoras (Anexo VI), acerca das quais se desenvolveria a entrevista. Ficou esclarecido que, por questões éticas, seriam atribuídos nomes fictícios aos sujeitos da pesquisa, os quais identificam-se neste estudo como: Professor A, Professor B, Professor C e Professor D. Segundo Bogdan e Biklen (2002, p. 77), *as identidades dos sujeitos devem ser protegidas, para que a informação que o investigador recolhe não possa causar-lhe qualquer tipo de transtorno ou prejuízo.*

Não se pode deixar de mencionar algumas dificuldades metodológicas que surgiram no decorrer desta pesquisa.

Devido ao fato da pesquisadora, juntamente com os sujeitos, ser também egressa e docente do referido curso e instituição, houve momentos em que o distanciamento da realidade na qual a pesquisadora está imersa tornou-se bastante dificultoso. A imersão, de certa forma, da pesquisadora no objeto de estudo, nos faz refletir sobre em que medida, ou qual o alcance que nós conseguimos pesquisar a própria realidade e distanciar-se dela para enxergar como ela funciona, o que ela tem de negativa ou positiva e que estando situada imersamente nela, fica difícil visualizar.

Hernández e Ventura (1998) em pesquisa sobre a própria prática, relatam que

(...) é possível apresentar dois tipos de textos sobre experiências educativas. Os que são apresentados pelo especialista (pesquisador, assessor), que passa através do filtro de seu próprio interesse, o que costuma ser a experiência de trabalho de outros e que toma como ilustração de suas próprias propostas. Por essa via, o texto adquire um tom distanciado, com frequência interesseiro e normalmente extrapolado da realidade da qual parte. A outra possibilidade é que seja obra daqueles que ensinam. Nela, a apresentação da experiência realizada, o mostrar os recursos didáticos utilizados, se leva adiante a partir de uma implicação não distanciada que dificulta reconhecer, desde a singularidade da própria experiência, as referências, os contrastes e os pontos de vista que a completem e expliquem (p. 14).

A iniciativa de desenvolver esta pesquisa, principalmente, por ser uma área de formação diferente da pesquisadora, já provocou certo distanciamento obrigatório para começar a problematizar e enxergar com esses olhos o que, até então, era uma rotina de trabalho, um local de trabalho, um curso, dos quais estava totalmente impregnada.

Por outro lado, entende-se que, para os próprios sujeitos também é difícil distanciarem-se da sua realidade, do seu ambiente, pois foram formados pelo mesmo curso em que hoje são formadores, foram alunos da instituição em que hoje são docentes, sendo todos nós herdeiros de uma tradição, e ainda mais, a primeira percepção de exercício da docência que todos os docentes entrevistados tiveram foi no próprio curso do qual são egressos.

3.2 – Apresentação e análise dos dados

Buscando melhor organizar e compreender os depoimentos revelados pelos docentes nas entrevistas, identificaram-se aqueles mais freqüentes em seus depoimentos e foram distribuídos em categorias de análise; a saber: formas de inserção na docência; a construção do saber-fazer; e a influência do mercado de trabalho no saber docente.

Como nos diz Cunha (1989), 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 (p. 106).

Pesquisas como as de Cunha (1989, 1998) e Tardif (2002), conforme foi apresentado no Capítulo II deste estudo, foram fundamentais no processo de construção de tais categorias de análise, nos auxiliando a distribuí-los em três aspectos, os quais explicita-se a seguir:

Formas de inserção na docência: o docente aponta suas escolhas, relembra as influências que recebeu, do caminho que trilhou até chegar à sala de aula, os sentimentos com relação à docência, os auxílios e aconselhamentos recebidos durante sua carreira docente. Observou-se como é inevitável o aparecimento de aspectos de afetividade e relatos de suas histórias de vida, para chegar até o presente momento de sua carreira.

A construção do saber-fazer: relatados por meio dos depoimentos de sua atuação docente, o fazer na sala de aula e o planejar a aula, a visão do professor frente ao aprendizado do aluno, à avaliação e à reflexão.

A influência da experiência profissional no saber docente: os relatos mostram que o mercado de trabalho influenciou e continua influenciando os docentes diariamente em seus conteúdos de sala de aula, no momento de avaliar o aluno; as experiências vivenciadas no campo profissional são marcantes e são citadas como fontes da experiência do professor.

Os depoimentos dos sujeitos são analisados a seguir, conforme as três categorias definidas.

3.3 – O que dizem os docentes do Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria sobre sua prática docente

3.3.1 - Formas de inserção na docência

Dentre os quatro professores entrevistados, dois possuem Pós-Graduação *stricto-sensu* em suas áreas específicas de conhecimento, nenhum deles voltado para a área educacional. Nenhum dos docentes possui formação pedagógica em nível de Graduação ou Pós-Graduação.

Somente dois professores realizam outras atividades, além da docência, embora tais atividades estejam ligadas às disciplinas que lecionam. Nos dois casos, a prioridade de dedicação e tempo disponibilizado é para a docência.

Com relação ao desenvolvimento profissional, todos os sujeitos se mostraram preocupados em buscar mais e novas fontes de desenvolvimento, porém todos também apontaram a falta de tempo para tal como principal dificultador; todos buscam atualização por meio de cursos, congressos, eventos, especializações *lato-sensu*, revistas especializadas da área, leituras diversas e contato com o mercado de trabalho, como formas de desenvolvimento profissional; um deles apontou que, em breve, iniciará o Doutorado.

Todos os professores entrevistados disseram gostar do que fazem; embora a docência não fosse intenção, no início de sua carreira profissional, esta aparece como ocasional na carreira de todos eles, conforme relatam:

(...) eu acabei me destinando a esta área acadêmica não foi até por intenção própria, eu não sou daqueles que pensaram um dia na vida e sonharam com o professorado, sonharam com a prática de ensino e as aulas(...) as contingências me levaram à essa área, não necessariamente eu tive um plano de carreira pra isso. (Professor A)

Na verdade, não foi uma opção, quando eu entrei no Senac, eu vim pra trabalhar como trainee⁷ em Controladoria⁸ (...) (Professor B).

Mesmo tendo sido ocasional, todos afirmaram terem recebido influência de pessoas próximas, que os incentivaram a aceitar o desafio da sala de aula.

⁷ Profissional em treinamento

⁸ Departamento administrativo de controle

Três dos professores entrevistados foram iniciados na docência por ex-professores da Graduação, após sua conclusão, foram convidados a acompanhar as aulas destes professores já experientes e que, provavelmente, viam nestes ex-alunos a possibilidade de se tornarem futuros docentes, muito embora para os recentes graduados a possibilidade ainda não existisse, conforme afirmam em seus depoimentos:

Houve um professor aqui, (...) ele acabou me convidando para o monitoramento da disciplina dele, a partir desse processo de monitoramento eu fui começando a ter um entendimento do trabalho em sala de aula, do cotidiano, do dia-a-dia, do saber, de como se trabalha o saber na sala e isso acabou me fascinando (...) ele foi me iniciando nessa arte da docência. (Professor A)

(...) aí me convidaram pra vir acompanhar as aulas do Rafael⁹ e ele pediu pra sair no meio do semestre, primeira turma já no meio eu assumi, e daí depois eu fui pegando todas as outras, tudo sem querer, não foi nada por opção. (Professor C)

Foi o Carlos¹⁰ que me chamou pra trabalhar com ele, foi ele que me colocou em sala de aula, ele me deu material, enfim, uma certa base para eu me desenvolver a partir dali. (Professor B)

O Professor D iniciou na docência por ser funcionário do Grande Hotel São Pedro e estar diariamente em contato com os alunos que realizavam a prática-profissional e os estágios no hotel, conforme afirma:

(...) por estar num hotel-escola comecei a ter muito esse contato com aluno, às vezes você acompanhava, monitorava e acho que eu fui começando a me desenvolver, eu sempre gostei de me relacionar com as pessoas (...) dessa maneira eu comecei a despertar para área. (Professor D)

É interessante observar que todos os entrevistados tiveram convivência com os alunos antes de se tornarem professores, três deles

⁹ Nome fictício

¹⁰ Nome fictício

acompanhando professores experientes e um deles acompanhando a prática de alunos no Grande Hotel São Pedro. Isso deixa evidente que não foram colocados na sala de aula sem nenhuma preocupação ou intenção por parte da Instituição e do professor que ofereceu esta oportunidade. Os professores também deixam evidente em seus relatos que, logo depois de terminada a Graduação, a oportunidade apareceu, para dois deles ocorreu no ano seguinte, ao fim da faculdade; para os outros dois, deu-se após um ano, o que também deixa evidente a carência de docentes de disciplinas específicas da Hotelaria, pois no início de suas carreiras o curso de Hotelaria ainda era recente no Brasil e muitos docentes não tinham curso superior ou tinham vindo do exterior para ministrar aulas no Brasil. Todos os docentes, no início de sua carreira, assumiram disciplinas específicas do curso de Hotelaria e continuam até o momento lecionando as mesmas disciplinas.

Dentre os entrevistados todos disseram que gostam muito do que fazem e que sentem prazer em exercer a docência, como se destaca nos depoimentos a seguir:

(...) eu acho que quando a gente entra na sala de aula sempre é a primeira vez. Eu acho que o que não se modificou foi o amor a docência, isso continua muito forte ainda, a partir do momento que você perde o amor é melhor você ir fazer outra coisa. (Professor A)

(...) era a mesma aula que tinha que ser dada pelos três professores, cada qual com a sua forma, e foi aí que eu me apaixonei de verdade. (Professor B)

Eu gosto bastante, principalmente quando você tem um retorno, (...) quando você vai pro mercado de trabalho e vê os alunos trabalhando, é bastante gratificante. (Professor D)

No depoimento acima, o Professor A deixa transparecer que o professor nunca está pronto, sempre está iniciando, e que cada classe ou turma é uma nova experiência.

Os professores relataram também sobre como vêem sua atuação docente atual, comparada com a do início de sua carreira; todos afirmaram ter evoluído, principalmente com relação ao conteúdo técnico

que desenvolvem em sala de aula, proporcionado pelo aumento de experiência profissional no mercado hoteleiro e na sala de aula.

Sobre isso, os professores relatam:

Eu acredito que houve uma evolução, principalmente na questão do trato com as pessoas e até do próprio conhecimento mesmo. Agora, tem muito a se aprender ainda, muito mesmo. (Professor A)

Ah, melhorei mil vezes, a experiência profissional de mercado me ajudou bastante. Sempre nas minhas férias eu ia pra alguns hotéis e isso me ajudou a dar mais segurança no que eu tava falando. (Professor C)

Eu acho que o que mudou é que você vai pegando mais experiência, você vai aprendendo com as pessoas, vai pegando mais segurança e você vai conseguindo meio que aprimorar. Hoje eu sinto um pouco mais de conforto porque hoje eu já saí um pouco mais, já conheci outras coisas, mais hotéis, você tem mais assunto, mais diálogo, então eu acho que melhorou nesse sentido, você agregar mais informações, você ter mais experiências. (Professor D)

Nos relatos acima, é evidente a questão da conquista de certa segurança com relação ao trabalho desenvolvido e ao conteúdo apresentado e discutido em sala de aula. Essa segurança, segundo eles, só aumentou à medida que mantiveram o contato com o mercado de trabalho, deixando evidente que tal segurança, na visão deles, está atrelada ao conhecimento do conteúdo técnico e não ao aprendizado que vão construindo no seu fazer pedagógico, em sala de aula.

Somente o Professor C disse ter sentido bastante insegurança no início de sua vida profissional como docente, pois, devido ao fato de ter assumido uma classe de 50 alunos logo após concluir a sua Graduação, tinha praticamente a idade de seus alunos, fato que gerava certo desconforto para ele. Parece-nos que este professor atribui tal insegurança à idade dos alunos, em relação à sua, não percebendo como também relevante o fato de estar em início de carreira e não ter um conhecimento mais consistente, considerando-se que poderia lhe deixar igualmente inseguro.

Todos os professores disseram ter recebido influência e ajuda de algum profissional mais experiente, como ex-professor ou diretor, sendo referência ou exemplo, para iniciarem sua atuação docente.

Eis alguns depoimentos sobre esta formação ambiental:

Eu tive professores que foram ícones em determinados pontos na construção desse conhecimento para a docência, e não foram poucos, eu acho que nada se constrói sozinho, sempre vai precisar de pessoas que você possa se mirar para que você consiga evoluir, principalmente no início (...). (Professor A)

A única pessoa que me ajudou foi o Joel¹¹, que era um diretor daqui, que me ajudou como montar uma aula, me deu umas dicas, mas não me lembro de ter me espelhado em algum professor. Eu tinha muitos professores amigos que me ajudavam, mas eu procurava não fazer igual a eles. (Professor C)

Eu acho que sempre você vai associar os professores que você teve. De que maneira? Você pega o jeito de cada um, alguma situação, como é que você se porta, de que maneira você fala, de que maneira você conduz, de que maneira você pode fazer um método de avaliação. (Professor D)

Os professores entrevistados demonstram ter tido “modelos” de atuação docente, muito embora, na sua ação emergem as formas próprias dele ser professor. No relato do professor C, ele demonstra não ter conhecimento e consciência das influências que recebeu, quando diz que somente o Joel que lhe ajudou, não se dando conta das influências recebidas indiretamente de vários outros professores. Tal professor faz questão de afirmar que não “copia” ninguém, numa demonstração de auto-afirmação enquanto original no que seu fazer docente, embora saibamos que o professor não se constitui sozinho, e que mesmo na solidão da profissão docente, estamos nos constituindo na relação com o outro, com outros ausentes, sempre “ouvindo as vozes” dos outros que passaram pela nossa vida.

¹¹ Nome fictício

Todos os docentes deram grande importância ao contato com os seus pares, professores mais ou menos experientes, que no cotidiano favorecem a troca, a interação, a melhoria da condição de ser docente. É aparente nos depoimentos que a reflexão não é estimulada no isolamento, mas na possibilidade de estar coletivamente.

Seus depoimentos dizem:

(...) eu reconheço nesta equipe uma coisa comum, a forma como a gente trabalha é igual, cada um tem a sua especialidade mas a forma como a gente trabalha, o que a gente considera importante é igual. (...) a troca entre nós, eu acho que a gente acaba conversando bastante e é muito importante, toda vez que tem um sangue-novo sempre ajuda também. (Professor B)

(...) quando eu tenho alguma dificuldade, até hoje eu pergunto pros professores. Eu tava elaborando uma prova estes dias e eu achei que não tava legal a prova, cheguei pro professor e pedi - Dá uma olhadinha nessa prova pra mim, como é que você faria? - Então até hoje eu peço ajuda e não tenho vergonha pra isso não. (Professor D)

Há integração, porque hoje existem temáticas muito próximas tratadas em outras disciplinas e então neste sentido, sempre numa sala de aula a gente procura estar atento ao aprendizado nas demais áreas, nas demais disciplinas que estão trabalhando, nesse sentido no contato com os professores (...). (Professor A)

O desafio fez parte da carreira dos docentes entrevistados, pois como não pensavam na possibilidade da docência, ao aparecer como fato concreto, passou a ser um desafio aceitá-la, de acordo com a fala a seguir:

(...) o Carlos¹² de repente, num dia à noite, me liga e diz que amanhã eu ia ter que dar aula, eu não estava esperando por isso, e daí eu vou falar o que? Eu não estava esperando realmente, mas eu gosto de desafio. É óbvio que eu passei a noite todo preocupado, o que eu ia falar, o que eu ia trabalhar (...). (Professor B)

¹² Nome fictício

Analisando este depoimento sob outro aspecto, pode-se supor que este ex-professor de Graduação poderia querer estar se vendo na figura do aluno dele, pois segundo o depoimento do professor, ele era monitor e o professor assistiu a sua primeira aula. Provavelmente o aluno, quando ministrou essa aula, estava espelhando-se, em grande proporção, nele.

Um dos professores apontou a reflexão que faz sobre a importância exercida pelo professor na vida do aluno, o que também gera consciência da responsabilidade de ser docente e da influência exercida sobre os alunos. Sendo assim, o professor não forma um profissional apenas ministrando conteúdos, mas também a partir da postura que adota em sala de aula. O professor, de modo geral, é um formador de opinião:

É uma coisa assim, que eles valorizam a tua opinião de uma forma que você fala – Nossa, quanto de influência que eu tenho na vida destes jovens - A gente se sente até meio assim né? Mas eu acho que a gente nunca foi consciente disso. (Professor B)

3.3.2 – A construção do saber-fazer

Pelo fato de os professores entrevistados serem egressos do curso a que a pesquisa se refere, todos eles apontaram facilitadores com relação a alguns aspectos, como o entendimento do curso na totalidade e articulação do seu conteúdo com as demais disciplinas.

Seus depoimentos dizem:

Como eu sou formado no curso e eu sei qual o contexto geral do curso, eu sei exatamente o que os outros professores devem trabalhar ou que estão trabalhando e é impossível eu pensar só no meu conteúdo. (Professor B)

(...) é importante conhecer a totalidade do curso. Eu acredito que, nesse ponto de vista, que todos os docentes devem conhecer a totalidade do curso até pra você ter o conhecimento da totalidade do curso você consegue se inserir neste universo, você sabe onde você se

situa neste universo e isso com certeza é um facilitador do processo de aprendizagem. (Professor A)

Outro aspecto relacionado ao fato de os docentes serem egressos do curso e que influenciam o seu fazer docente é a preocupação em desenvolver junto aos alunos determinados conteúdos que tiveram na Graduação, porém de formas diferentes, pois quando eram alunos viam as falhas e o que poderia ser melhorado, este aspecto também é visto como um desafio:

Por ter feito o curso (...) eu conheço e sei qual é a necessidade. Eu tenho certeza que muitas coisas que hoje eu passo, eu não vi na faculdade e acho que deveriam ser vistas e eu passo isso aí pra eles. Coisas reais mesmo, não adianta você trabalhar com coisas utópicas, na verdade você só sente falta do que é real (...) Como eu tinha terminado de me formar a pouco tempo, tinha um monte de coisa que eu odiava, então eu sabia o que eu odiava como aluno e daí eu fazia diferente. (Professor C)

(...) é a questão do desafio, porque (nome da disciplina) sempre foi a disciplina mais complicada do curso, (...) era a disciplina mais difícil, cálculo aos montes, enfim, e eu achava que dava pra trabalhar aquilo de uma outra forma que fizesse com que os alunos se interessassem. O primeiro desafio quando eu cheguei lá era justamente desmistificar a coisa. (Professor B)

Principalmente, no depoimento do Professor B nos parece evidente o fato de que os professores "copiam" inicialmente seus ex-professores, porém após a inserção na área, eles vão fazendo diferente. Essa possibilidade de relacionar a teoria estudada no curso e a prática desenvolvida é que lhes estimula a reflexão sobre sua prática, no sentido de melhorá-la. Daí a importância do formador ter essas duas dimensões formativas para desenvolver uma prática docente adequada, ou seja, que leve efetivamente os alunos à compreensão dos conhecimentos que ele está trabalhando.

Também é importante observar, no relato do Professor B, que a experiência como aluno é fundamental para a construção do saber-fazer

docente, servindo como “filtro” da sua própria prática docente atual. Isso não significa que ele reproduza modelos, mas que ele tenha preocupações de superar aspectos que ele viveu como aluno e que ele não sentiu que o professor correspondesse a aquilo que ele precisava para sua formação.

Na própria organização das aulas, os docentes dizem mostrar uma tentativa de articular o conhecimento da sua disciplina com outras do curso, como mostra:

(...) eu tenho que organizar as aulas de forma que ele (o aluno) saiba exatamente quando eu falar aquilo, ele já viu alguma coisa com os outros professores. (Professor B)

O envolvimento com o contexto da profissão, e o apego ao curso que foram egressos e hoje são docentes aparece fortemente demonstrado conforme o depoimento abaixo:

Nós somos egressos daqui, nós conhecemos o curso, nós sabemos exatamente o que a gente quer formar, o envolvimento é outro, (...) é como se fosse seu! (Professor B)

Com relação ao planejamento das aulas, por meio do plano de ensino como instrumento de direcionamento do conteúdo a ser trabalhado em sala de aula, os docentes disseram:

Nós nos baseamos em um certo conhecimento que existe sobre a área, mas também nós criamos um plano de ensino que permita uma adaptação a realidade de determinada sala de aula, ou seja, todas as salas você terá novas experiências. Então neste sentido o plano de ensino não deve ser estático (...). (Professor A)

Eu não coloco nada no plano de ensino que eu não vá trabalhar, então, contemplar eu sempre contemplo, é inevitável, e eu faço um planejamento aula a aula. (Professor B)

Eu penso com relação ao conteúdo que vou trabalhar, o que eles tem que aprender. Olho o objetivo da disciplina e vejo qual seria o passo a passo pra ele estar aprendendo aquilo. (Professor C)

Então quando eu elaboro o plano de ensino eu sempre me baseio no anterior que eu fiz e vou tentando adaptar aquilo que eu achei que

não ficou legal, ou que eu achei que o aluno não correspondeu em relação a isso. (Professor D)

O processo de adaptação é percebido na fala de todos os professores com a intenção de aperfeiçoamento do que já é colocado em prática e também com relação a adaptar o plano de ensino a cada nova turma ou novo semestre.

O Professor C demonstra que possui noção de organização do conteúdo para que ocorra a aprendizagem dos alunos. Já o Professor D considera o outro lado do processo de ensino-aprendizagem, ou seja, o aluno.

Sobre a preparação da aula de fato, como escolhem os assuntos a serem discutidos em sala de aula, qual o foco da temática da aula, aspectos sobre os quais, muitas vezes, o professor não pára para pensar sobre este processo.

Eis alguns depoimentos neste sentido:

Eu tenho uma aula base, em cima da aula base vai de acordo com o que tá acontecendo durante o mês, a semana, às vezes pinta um assunto novo que eu incluo naquela aula por ser um conteúdo que é interessante. (Professor C)

(...) gasta-se muito mais tempo preparando a aula do que propriamente ministrando essa aula e a revisão constante destas temáticas. Também em cada aula sempre há uma surpresa na aula, isso é muito rico é muito bom. (...) novas discussões surgirão em sala de aula abordando novas temáticas, e o professor tem que estar sempre aberto a isso aí, ou seja, abordar essa temática e entender essa temática e procurar discutir essa temática junto ao corpo discente, então há um preparo, claro, um planejamento, mas é essencial essa liberdade em dar novas abordagens, ver determinada problemática sob novos prismas. (Professor A)

Também fica latente a possibilidade do “novo” em cada aula, em não deixar a aula distante da realidade que ocorre fora dos muros da faculdade; a atualização dos assuntos pelo professor passa a ser fundamental na condução da aula. Sobre isso o Professor A relata:

Possuir o conhecimento, ser dono desses conhecimentos, ser colocado num pedestal, isso aí realmente não existe, ou seja, a troca do conhecimento, mesmo porque o corpo discente recebe um volume muito maior de informações o tempo inteiro, algumas vezes nem sabemos.
(Professor A)

O domínio da classe é apontado pelo docente como sendo mais difícil do que o domínio do conteúdo, como importante fator para se conseguir dar uma “boa” aula, conforme relato:

Oh, quer saber de uma coisa? Na verdade pra gente conseguir dar uma boa aula, pra gente curtir o que a gente faz você tem que ter muito mais domínio de classe, do que domínio de conteúdo, por incrível que pareça. Porque domínio de conteúdo é uma coisa mais fácil, é uma coisa que você se focando, organiza suas aulas, pesquisa, etc., você vai conseguir, e você não falar de uma coisa que você não conhece.
(Professor B)

A questão da linguagem que o professor utiliza, o enfoque que o professor dá em determinado assunto, são fundamentais para que o aluno se interesse pela aula. O Professor B revela preocupação com a “forma” como irão abordar os conteúdos para que os alunos entendam. Portanto, há uma variável a ser considerada que é a experiência pessoal que cada aluno possui e que lhe oferece “formas” diferentes de receber a mensagem do professor.

Sobre isso:

Se um professor de Contabilidade vem com uma linguagem que seria normal pra um curso de Contabilidade, é óbvio que o nosso aluno não vai se interessar; se o professor de Administração vem falando somente de TGA (Teoria Geral da Administração) sem dar um foco, fazer um link, com nosso aluno, provavelmente ele vai achar o conteúdo chato; se o professor não consegue fazer o link, como é que o aluno vai?
(Professor B)

A preocupação em articular os conteúdos trabalhados em cada uma das disciplinas dos professores entrevistados com a vida prática dos alunos, é ressaltada por todos os professores e enfatizada como fato

para melhor entendimento do conteúdo/informação pelo aluno e maior interesse do aluno pela aula:

(...) então os exemplos da vida deles tem que ser traduzidos pra eles poderem perceber, aí é que tá. Eu acho que quando o professor fica falando só sobre o conceito teórico da forma que é apresentada nos livros, por exemplo, sem que eles façam um link com a realidade do aluno, a realidade pode ser a vidinha pessoal deles ou pode ser a rotina dentro de um hotel, aí o aluno não consegue absorver isso e verificar qual a importância disso pra aquilo. (Professor B)

Uma experiência vivida por um dos professores foi participar de um curso de aperfeiçoamento e ter a oportunidade de assistir ao docente do curso ensinando o mesmo conteúdo que ele ensina na sua disciplina. Esta ocasião trouxe a oportunidade de o professor colocar-se no papel de aluno e refletir como o aluno pode estar recebendo o seu conteúdo, fato que pode preocupá-lo a ponto de mudar sua forma de dar aula:

(...) ele deu um conteúdo que eu também dou, ele é doutor pela Unicamp, enfim, tava dando o mesmo conteúdo que eu dei, mas eu juro por Deus, eu ia encolhendo na carteira, eu sentava no fundo da sala porque eu gosto de observar também né, eu ia me encolhendo na carteira porque eu me sentia tão desconfortável, falando - Meu Deus, como ele faz este assunto parecer chato -, e eu gosto tanto disso, será que eu faço com que esse assunto pareça chato pros alunos? Daí eu pensei, não, porque eles participam, eles perguntam, eles tem dúvidas, eles se envolvem. (Professor B)

Muitas vezes, colocados como alunos, seja em qualquer curso, é possível refletir sobre aspectos, dos quais não se dão conta quando estão lá na frente dando seu conteúdo, concentrados na disciplina. E, principalmente com este depoimento, percebe-se claramente que o conhecimento técnico não é suficiente para que o professor consiga ensinar.

O Professor D sentiu-se à vontade para falar sobre um aspecto que, de acordo com o seu ponto de vista, necessita de aperfeiçoamento:

Eu domino mais a prática, mesmo ela sendo mais trabalhosa eu acho que a prática é mais simples, por exemplo, pra mim é muito difícil pegar uma aula teórica e você ter um conteúdo de 5 ou 6 aulas, daí eu sinto mais dificuldade em dominar essa aula teórica do que uma atividade prática. (Professor D)

Este professor, ao dizer que domina mais a prática para explicar porque ele faz assim, demonstra que esse seu fazer é reflexo da formação tecnológica recebida e do próprio contexto no qual está inserido, pois sabemos que a formação tecnológica busca o domínio da técnica, do saber-fazer e isso é refletido no momento de montar e dominar a aula. A dicotomia teoria-prática presente nos cursos tecnológicos é relatada claramente na fala deste professor.

Todos os docentes afirmaram refletir sobre sua aula e a maioria deles aponta que essa reflexão acontece durante a aula e que, caso percebam que algo não caminha para o planejado, ocorre a mudança imediata. Essa mudança ocorre como uma consequência da reflexão sobre a experiência de sala de aula destes docentes.

Alguns depoimentos:

Eu sempre penso que poderia ser melhor e isso é automático viu, essa reflexão, é automático. Eu não digo que eu paro pra pensar, é ao mesmo tempo, enquanto eu to dando aula eu já percebo e se for o caso durante a própria aula eu já mudo automaticamente, nem fico parando. (Professor B)

Eu já ou pensando no decorrer, durante a própria aula eu vou pensando, eu já vou meio que refletindo, e vou falando, vou fazendo, vou tentando entender a cabeça deles, o que eles querem e às vezes eu, uma coisa que tava preparada eu mudo na hora, meio que faço essa reflexão durante. (Professor D)

Todas as aulas a gente se recolhe com a nossa consciência e isso fez com que já alguns conteúdos simplesmente fossem deixados de lado. Isso aí eu acho que qualquer professor pensa nesse sentido aí de que o que realmente não funcionou e alguma vez o não funcionar ensina mais do que o funcionar, então isso nos norteia por onde caminhar e

principalmente por onde não caminhar. Isso acontece sempre... Eu acredito que o próprio professor está constantemente pensando nisso, o tempo inteiro pensando se vale a pena, o que tem mudar, o que tem que acertar, o que deu certo, o que não deu certo e o que é bom.
(Professor A)

Penso não depois que terminou a aula, mas eu acho que a hora que eu chego em casa eu penso nas coisas boas e nas coisas ruins.
(Professor C)

3.3.3 – A influência da experiência profissional no saber docente

Todos os docentes entrevistados exercem, atualmente, a docência como principal atividade profissional, embora em outros momentos já tenham desempenhado atividades em estabelecimentos do ramo hoteleiro, como empresas de consultoria, hotéis, *spas*, etc.

Os depoimentos dos docentes aparecem fortemente marcados pela experiência profissional na sua formação, o que deixa evidente os aspectos de uma formação tecnológica, na qual o fazer prático possui papel fundamental e determinante no seu desenvolvimento profissional.

Neste sentido:

Já que hotelaria é um campo de estudo bastante recente (...) há essa necessidade muito grande da relação com o mercado, ou seja, a construção do conhecimento nesta área ainda está acontecendo, está sendo construída. O contato com o mercado é isso que faz com que a gente esteja sempre próximo e tente aproximar este vácuo que existe, tradicional, na educação brasileira que é entre o espaço da transmissão do conhecimento e o espaço das necessidades de uma organização atuando no mercado em que o capital rege as regras. (Professor A)

(...) a gente vê as necessidades dos alunos, vê a mudança dos alunos, adapta as mudanças do mercado também, então quer dizer, esse desenvolvimento vai acontecendo a medida que a gente observa que acontece lá fora, a gente não pode ficar tão preso. (Professor B)

Eu acho que eu ficava sabendo o dobro a cada ano que eu passava aqui, de coisa diferente, de coisa nova, mas acompanhando o mercado, as tendências de mercado. (...) De acordo com o que está acontecendo fora. Se o mercado tá exigindo coisa diferente eu mudo o objetivo, não adianta a gente fazer, montar um aluno que não se enquadre no que o mercado quer. (Professor C)

A experiência do formador no campo profissional 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:

(...) até que eu entendi o seguinte, quando você tem a experiência, e eu já tinha, era muito mais fácil você entender a teoria e aplicabilidade ou não daquilo, quem só tem a teoria fica focado naquilo. Eles só sabem da teoria e da forma que eles aprenderam e repassam pros alunos, então o aluno vai fazer aquilo automaticamente, mas não vai entender. (Professor B)

(...) então todo esse embasamento teórico que eu não tinha muito bem estruturado eu tentava suprir com a experiência. (Professor D)

Todos os docentes foram unânimes em dizer que os instrumentos de avaliação formais, como provas ou trabalhos, não avaliam o conhecimento adquirido pelo aluno. Somente há como saber quando o aluno aprendeu algo do conteúdo que ele ensinou, quando os alunos vão atuar profissionalmente e, então, podem verificar quais conhecimentos lhes são mais relevantes no campo profissional.

(...) eu sei que eles aprenderam quando eu sei de notícias de alunos que foram trabalhar na área (...) então eu só considero que de fato os alunos aprenderam aquilo que eu ensinei quando eles aplicam e isso é fora da escola, fora da faculdade, e a gente acaba sabendo enfim quando eles trabalham isso. (Professor B)

Quando eu vejo eles aplicarem, na verdade. Só vejo mesmo quando eles aprendem depois que eles terminam a faculdade, saem pro mercado e aí depois de um tempo eles vem aqui na faculdade e falam: - Ah professor, lembra aquilo que você falava? Eu achei que era mentira e

na verdade olha quanta coisa eu já passei -, então eu acho que só nessa hora eu percebo mesmo que eles realmente aprendem. (Professor C)

É muito comum um aluno falar assim: - Professor, eu fui em casa esse final de semana e fiz aquele molho que você me ensinou-, aí pra mim é tudo, ou - Nossa fui em casa e fiz tal, deu certo!- Isso é uma das coisas que eu mais me recordo de observar que o aluno aprendeu alguma coisa que você fez e ele utilizou. (Professor D)

Segundo os docentes não é possível avaliar os conhecimentos dos alunos ainda na faculdade. O mercado de trabalho aparece como local de aplicação do aprendizado, sendo este aprendizado prático e por isso os docentes apontam que sua percepção só é possível na própria prática e não no decorrer do curso.

Há também a evidência da importância da relação teoria-prática na formação profissional.

Uma qualidade destacada pelos docentes como benéfica, no sentido de facilitar a interação com a sala de aula, é a empatia entre o professor e a turma.

Alguns depoimentos:

(...) a gente ter empatia com a classe é uma coisa fundamental, porque é uma forma que a gente tem de dominar a classe. (Professor B)

(...) é essa questão de você ter empatia, eu acho que a empatia é uma coisa que permite, é uma facilitadora da construção do saber. (Professor A)

Embora não tenha sido perguntado o que os docentes consideram necessário pra ser um professor, dois deles apontam isso em suas falas.

Eis o que dizem:

Acho que no final das contas quem é da área e acaba se tornando docente (...) tem que ter duas coisas, eu acho sinceramente, uma é o aspecto de que precisamos ter domínio do geral, do que a gente trabalha da hotelaria e da hospitalidade, enfim, mas precisa gostar de dar aula, então assim, o grupo que esta aqui gosta, tem as duas coisas, tem a empatia, e eu acho que é intrínseco nosso, o fato da gente gostar porque a gente faz relacionado ao conhecimento que a gente tem, mas

gostar do que a gente faz relacionado a docência, isso faz muita diferença, o aluno percebe de cara quando o professor gosta do que faz, gosta de dar aula. (Professor B)

Agora, a gente tem a necessidade da construção de sua própria forma, isso é só realmente com o passar do tempo e das aulas e bons processos educativos que estão a disposição da gente, a gente se utilizando destes processos, das atualizações, destes cursos de educação formal, esse tipo de coisa, você acaba construindo um docente. (Professor A)

Mesmo sem ser questionado sobre isso, um dos docentes aponta como vantagem o professor não possuir formação pedagógica:

Eu me considero satisfeito com o que eu consigo desenvolver. Eu acho que tem uma vantagem da gente não ter uma formação específica, não ser formado em Pedagogia, não ser preparado pra ser professor, sinceramente. A gente não entra, digamos, com uma série de fórmulas sabe? Com certas expectativas, com certos modelos já estabelecidos, porque a gente faz isso pelo feeling. (Professor B)

O chamado *feeling* acima está relacionado ao modo de ensinar calcado no senso comum, como dito no Capítulo I, o professor de ensino superior não utiliza nenhum material que o embase em como ensinar.

A visão deste Professor B parece estar calcada numa concepção tradicional de formação docente, sendo que no seu entendimento a formação pedagógica oferece apenas fórmulas para o professor aplicar em sala de aula, desconsiderando, portanto, a importância de tal conhecimento.

Após analisados os depoimentos dos docentes, é possível perceber a ausência de dificuldades nos relatos apresentados, ou seja, nenhum deles apontou aspectos de descontentamento com sua atuação docente, nem sobre sua formação profissional. Todos aparentaram estar satisfeitos com o desenvolvimento do seu fazer docente, com o curso no qual lecionam e com a instituição.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa teve por objetivo investigar como se constituem os saberes da prática pedagógica dos docentes de disciplinas específicas do Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria do Centro Universitário Senac – *Campus* Águas de São Pedro, por meio de depoimentos de tais docentes sobre sua prática, analisando aspectos do próprio ensino, ou seja, o que ensinam e como ensinam, como planejam suas aulas, como avaliam, como organizam o trabalho pedagógico; buscando responder à questão: como se constituem os saberes da prática dos professores de disciplinas específicas do Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria do Centro Universitário Senac – *Campus* Águas de São Pedro?

Visando atender os objetivos citados foram realizadas entrevistas com quatro docentes de disciplinas específicas do referido curso e instituição. Também foram realizadas pesquisas bibliográficas e em sítios eletrônicos, a fim de conhecermos o que se tem falado sobre o contexto educacional do ensino superior atual e, especificamente, do ensino superior tecnológico no Brasil, bem como o papel do Senac neste panorama. Tardif (2002) foi o principal referencial teórico adotado para o desenvolvimento deste estudo, através de suas concepções de saberes docentes, o qual argumenta que a formação docente não se limita à formação acadêmica.

Ao concluir esse estudo, percebemos que:

Os professores investigados revelam que os saberes que mobilizam para ensinar são adquiridos ao longo da vida e originam-se de fontes diversas, são eles: saberes adquiridos no ambiente social, saberes da formação escolar não especializados, e saberes adquiridos na própria prática pedagógica e com seus pares.

Em início de carreira o professor se espelha com frequência em seus antigos professores, buscando, na tentativa de imitação, um conhecimento prático e sua própria constituição como docente. Portanto os ex-professores dos docentes (formadores) são fundamentais na

construção dos saberes docentes, Tardif (2002) também compartilha desta idéia.

Desta forma, a interação com os diversos meios é significativa para a construção dos saberes do professor, pois ele jamais forma-se sozinho, Tardif (2002). A experiência vivida com seus pares é fundamental para a formação dos docentes, pois serviram e continuam servindo como parâmetros para o fazer docente inicial e como troca de experiências atuais, agora que já são mais experientes. Segundo Nóvoa (1992), *a troca de experiências e a partilha de saberes consolidam espaços de formação mútua, nos quais cada professor é chamado a desempenhar, simultaneamente, o papel de formador e de formando* (p.26).

Outro aspecto relevante observado neste estudo é que o professor do referido curso, quando busca, em geral, aperfeiçoar-se profissionalmente, o faz, na maioria das vezes, no aspecto técnico-científico do campo em que atua, do que em aspectos relativos à docência. Não queremos com isso dizer que a formação pedagógica seria a panacéia para todos os problemas enfrentados pelos docentes do ensino superior no exercício da docência, mas que pode se constituir em elemento de transformação e melhoria de sua prática pela possibilidade de reflexão crítica sobre esta, a partir do contato com conhecimentos sobre educação, docência e formação docente. Sobre este aspecto, vale ressaltar a idéia de Nóvoa (1992), quando afirma que a formação não se constrói por acumulação (de cursos, conhecimentos ou de técnicas), mas através de um trabalho de reflexividade crítica sobre suas práticas.

O Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria pesquisado apresenta em seus currículos uma dicotomia teoria-prática, voltada à uma formação profissional para atender ao mercado de trabalho, estando em consonância com as legislações educacionais vigentes "cursos de curta duração que visam formar profissionais para atender a campos específicos do mercado de trabalho" (BRASIL, 2005).

O modelo de formação pautado na racionalidade técnica, criticada por Schon (1992), permeia o ensino das disciplinas específicas do Curso

Superior de Tecnologia em Hotelaria, conforme depoimentos dos docentes.

O conhecimento que o professor vai construindo no seu fazer diário é de grande relevância para a continuidade da sua formação.

Os saberes da prática do professor são construídos à medida que ele busca a relação entre o conhecimento teórico e o conhecimento prático; um dos esforços do corpo docente identificados é o de repensar a proposta pedagógica do curso coletivamente, buscando maior integração entre teoria e prática.

O principal locus de formação dos professores de disciplinas específicas foi o próprio Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria onde se tornaram inicialmente docentes, sendo até o momento, o local onde aprenderam a ser docentes segundo as concepções da instituição, e de um curso tecnológico com as devidas especificidades.

A escassez de professores de disciplinas específicas fez com que os atuais docentes buscassem suas referências nas situações por eles vivenciadas no campo profissional, possibilitando uma aproximação do "professor" com o "profissional" que trabalha em hotel, bem como as influências do hotel-escola anexo ao *Campus* Águas de São Pedro.

O prazer pela profissão escolhida e a possibilidade de atuar como docente, pode ser percebida como fator motivador e realizador na vida profissional dos docentes sujeitos deste estudo. Isto ao nosso ver, justifica, em parte, o fato de não terem sido apontadas, dificuldades vividas na sua atuação docente, nem no seu fazer diário, o que nos leva a concluir que os docentes estão satisfeitos com sua própria atuação e com o resultado de seu trabalho junto à instituição e aos alunos. Diante de tal constatação, podemos atribuir essa "satisfação" e "ausência de dificuldades na docência" a alguns fatores inerentes à própria área de ensino superior tecnológico como: i) o próprio caráter técnico que a formação do curso deixa nos modos como o docente vai concebendo a própria prática; ii) a valorização de resultados práticos característicos desta formação; iii) a endogenia presente no curso devido a grande maioria dos docentes serem egressos deste mesmo curso.

A realização dessa pesquisa permitiu compreender que a constituição dos saberes da prática pedagógica possui origens distintas, dando-se por diversos meios e através da influência de muitos aspectos. O professor continua em constante formação em sua vida profissional, sendo assim, os seus saberes são constantemente modificados, e aperfeiçoados e o fato de estar em contato com os alunos faz com que o professor nunca pare de aprender e modificar-se. Entretanto, o professor pode contribuir também para o seu próprio desenvolvimento através de estudos em programas de formação de professores (Licenciatura, Mestrado e Doutorado), da reflexão sistemática, contínua e coletiva das questões *por que, para que, para quem, o que e como se ensina e aprende?* Visando sempre a sua responsabilidade e o seu papel transformador na sociedade e na educação.

Estudos, como este, sobre formação e saberes docentes, podem trazer contribuições significativas para a compreensão da formação de docentes do ensino superior em geral e, particularmente de tecnólogos em hotelaria, apontando possibilidades de reflexão e melhoria da prática desenvolvida. Considera-se, também, a relevância de tal estudo para o desenvolvimento da área hoteleira e educacional.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ABREU, Maria Célia de, MASETTO, Marcos T. **O professor universitário em aula: práticas e princípios teóricos.** São Paulo: Editores Associados, 1990.

ALMEIDA, Patrícia, BIAJONE, Jefferson. **A formação inicial de professores em face dos saberes docentes.** ANPED, Caxambu, MG, 2005.

ANASTASIOU, Lea das Graças Camargos; PIMENTA, Selma Garrido. **Docência no ensino superior – volume I.** São Paulo: Cortez, 2002.

ANSARAH, Marília Gomes do R. **Formação e capacitação do profissional em Turismo e Hotelaria.** São Paulo: Aleph, 2002.

ARANHA, Maria Lúcia Arruda. **História da Educação.** São Paulo: Moderna, 1989.

BOGDAN, Robert, BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação.** Portugal: Porto Editora, 2002.

BRASIL. Ministério da Educação. SESU – **Secretaria de Educação Superior.** Brasília: MEC. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/index.php?option=content&task=category§ionid=2&id=108&Itemid=420>>. Acesso em 07 out. 2005a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Do parecer CNE/CP nº. 29, de 03/12/2002, com homologação publicada no DOU em 13/12/2002. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Profissional de Nível Tecnológico.** Brasília: MEC/CNE.

Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=content&task=view&id=148&Itemid=265>> Acesso em 07 out. 2005b.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Cursos**. Brasília: MEC/INEP. Disponível em:
<http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp>
Acesso em 10 out. 2005c.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Funcional. **Busca de curso**. Disponível em:
<http://www.educacaosuperior.inep.gov.br/funcional/lista_cursos.asp>
Acesso em 21 out. 2005d.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. **Censo da Educação Superior**. Disponível em:
<http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news04_05.htm> Acesso em 07 jul. 2006e.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Histórico da Educação Tecnológica no Brasil**. Disponível em:
<<http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=content&task=view&id=151&Itemid=268>> Acesso em 24 jul. 2006 f.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Arquivos**. Disponível em: <
<http://portal.mec.gov.br/setec/arquivos/pdf/ceb0499.pdf> > Acesso em 23 out. 2006g.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. **Diretrizes Curriculares de Cursos de Nível Técnico**. Disponível em: <
<http://portal.mec.gov.br/setec/index.php?option=content&task=view&id=147&Itemid=264>> Acesso em 10 nov. 2006h.

CARNEIRO, Ana Luzia. **O olhar dos egressos do curso superior de tecnologia em hotelaria sobre sua formação.** 2002. 118p. Dissertação (Mestrado) - Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. São Paulo

CARTER, K. **Teacher's knowledge and learning to teach.** In: HOUSTON, W.R. *Handbook of research on teacher education*, New York: Macmillan, 1990, p. 291-310.

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

_____. **A universidade pública sob nova perspectiva.** Conferência de abertura da 26ª reunião anual da ANPED. Poços de Caldas/MG: outubro, 2003.

CUNHA, Luiz Antônio. Ensino médio e ensino técnico na América Latina: Brasil, Argentina e Chile. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, n.111, 2000. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742000000300003&lng=pt&nrm=iso>. Acesso em: 10 Nov 2006. doi: 10.1590/S0100-15742000000300003.

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

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

_____. **O ensino como mediação da formação do professor universitário.** In: MOROSINI, Marília (org.). Professor do ensino

superior: identidade, docência e formação. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais, 2000.

DUARTE, Newton. **Conhecimento tácito e conhecimento escolar na formação do professor (por que Donald Schon não entendeu Luria)**. Educação e Sociedade. Campinas, SP, v. 24, n. 83, p. 601-625, ag. 2003.

FERNANDES, Florestan. **Universidade brasileira: reforma ou revolução?** São Paulo: Alfa-Omega, 1975.

GERALDI, Corinta M. Grisolia, FIORENTINI, Dario, PEREIRA, Elisabete M. de Aguiar (orgs). **Cartografias do trabalho docente: professor(a) pesquisador(a)**. Campinas,SP: Mercado de Letras, 1998.

GUIRALDELLI Jr., Paulo. **História da educação**. São Paulo: Cortez, 1994.

HERNÁNDEZ, Fernando, VENTURA, Montserrat. **A organização do currículo por projetos de trabalho**. Porto Alegre,RS: Artes Médicas, 1998.

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

MANFREDI, Silvia Maria. **Educação profissional no Brasil**. São Paulo: Cortez, 2002.

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

MAZZILLI, Sueli. **Ensino, pesquisa e extensão: uma associação contraditória**. 1996. 231p. Tese de doutorado (Doutorado em

Educação) – Centro de Educação e Ciências Humanas, Universidade Federal de São Carlos, São Carlos, SP.

MICHAELIS: pequeno dicionário da língua portuguesa. São Paulo: Companhia Melhoramentos, 1998.

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. 203/204/205, p. 72-84, jan./dez. 2002.

MIYAZAKI, Márcia Harumi. **Ensinando e aprendendo gastronomia: percursos de formação de professores.** 2006. 115p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, SP.

NÓVOA, António. **Os professores e a sua formação.** Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

NUNES, Neusa C. Rosa. **A formação continuada do professor do ensino superior: um compromisso institucional.** 2003. 93p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, SP.

OLIVEIRA, Maria Angélica Rovina Galvão. **Panorama do ensino superior de hotelaria no Brasil: abordagens e caracterizações.** 2004. 124p. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Metodista de Piracicaba. Piracicaba, SP.

PETEROSSO, Helena G. **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, Antônio Joaquim, FAZENDA, Ivani C. Arantes (orgs.). Formação docente: rupturas e possibilidades. Campinas, SP: Papirus, 2002.

PIMENTEL, Maria da Glória. **O professor em construção**. Campinas, SP: Papirus, 1994.

RAYS, Oswaldo A. **Trabalho pedagógico**. Porto Alegre, RS: Sulina, 1999.

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

RIEMMA, Constantino. **Apontamentos para a história do DR/SENAC/SP**. São Paulo: Coordenadoria de Pesquisa e Desenvolvimento – SENAC-SP, 1973.

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

SANTOS, Boaventura de Sousa. Da idéia de universidade à universidade de idéias. **Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade**. São Paulo: Cortez, 1999.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. Campinas, SP: Autores Associados, 2000.

SCHON, Donald. Formar professores como profissionais reflexivos. In: Nóvoa, António. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1992.

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

SOARES, Magda. **Metamemória-memória: travessia de uma educadora.** São Paulo: Cortez, 1991.

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

VASCONCELOS, Maria Lucia M. Carvalho. **A formação do professor de terceiro grau.** São Paulo: Pioneria, 1996.

VEIGA, Ilma Passos Alencar, CASTANHO, Maria Eugênia (orgs). **Pedagogia universitária: a aula em foco.** Campinas, SP: Papirus, 2000.

WEREBE, Maria J. Garcia. **Grandezas e misérias do ensino brasileiro.** São Paulo: Difusões Europeias do Livro, 1963.

ANEXOS

ANEXO I - CURSOS SUPERIORES DE HOTELARIA E TURISMO NO BRASIL

Nomenclatura do curso	Quantidade de cursos
Administração de Turismo e Hotelaria	1
Administração Hospitalar e Hoteleira	1
Administração Hoteleira	18
Alta Gestão Hoteleira	1
CST – Gestão de Empreendimentos de Turismo e Hotelaria	6
CST em Gestão da Atividade Hoteleira	1
CST em Gestão de Empreendimentos de Turismo e Hotelaria	5
CST em Gestão de Empreendimentos Hoteleiros (área profissional: gestão)	2
CST em Gestão de Empreendimentos Turísticos/Hotelaria	1
CST em Gestão de <i>Marketing</i> Hoteleiro (área profissional: gestão)	1
CST em Gestão de Turismo e Hotelaria	9
CST em Gestão e <i>Marketing</i> em Hotelaria (área profissional: gestão)	4
CST em Gestão em Empreendimentos de Turismo e Hotelaria	1
CST em Gestão de Empreendimentos Hoteleiros	1
CST em Gestão Hoteleira	31
CST em Hotelaria e Eventos	1

CST em Hotelaria e Gestão Sustentável do Turismo	1
CST em Hotelaria Hospitalar	1
CST em <i>Marketing</i> Hoteleiro (área profissional: gestão)	1
CST em Turismo (área profissional: Turismo e Hotelaria)	1
CST em Turismo e Hotelaria	8
CST em Gestão de Empreendimentos de Turismo e Hotelaria	7
Gestão da Hotelaria Hospitalar	1
Gestão de Empreendimentos e Negócios em Hotelaria	1
Gestão de Hotelaria	2
Gestão de Hotelaria e Turismo	1
Gestão em Hotelaria	2
Gestão em Hotelaria, Turismo e Lazer	1
Gestão Hoteleira	49
Gestão Hoteleira e Turística	1
Gestão Turística e Hoteleira	1
Hotelaria	31
Turismo e Hotelaria	17
Turismo Rural e Hotelaria	1
Turismo, Gestão em Hotelaria, Turismo e Lazer	1

Fonte: Portal INEP (out. 2005)

ANEXO II - CURSOS DE HOTELARIA DO ESTADO DE SÃO PAULO

Curso/Habilitação	Instituição	Cidade/Estado
Administração de Turismo e Hotelaria	Faculdades Adamantinenses Integradas - FAI	Adamantina-SP
Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Empreendimentos de Turismo e Hotelaria	Universidade Paulista - Unip	Bauru-SP
Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Empreendimento de Turismo e Hotelaria - Chácara Santo Antonio	Universidade Paulista - Unip	São Paulo-SP
Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Empreendimentos de Turismo e Hotelaria	Universidade Paulista - Unip	Santos-SP
Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Empreendimentos de Turismo e Hotelaria	Universidade Paulista - Unip	Araraquara-SP
Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Empreendimentos de Turismo e Hotelaria	Universidade Paulista - Unip	Jundiaí-SP
Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Empreendimentos de	Universidade Paulista - Unip	Campinas-SP

Turismo e Hotelaria		
Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Empreendimentos de Turismo e Hotelaria	Universidade Paulista - Unip	Ribeirão Preto-SP
Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Empreendimentos de Turismo e Hotelaria - Norte	Universidade Paulista - Unip	São Paulo-SP
Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Empreendimentos Turísticos/Hotelaria - Paulista	Universidade Paulista - Unip	São Paulo-SP
Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Hotelaria	Faculdade de Tecnologia Uirapuru - Fatu	Sorocaba-SP
Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo e Hotelaria	Universidade de Mogi das Cruzes - UMC	Mogi das Cruzes-SP
Curso Superior de Tecnologia em Gestão de Turismo e Hotelaria	Universidade de Mogi das Cruzes - UMC	São Paulo-SP
Curso Superior de Tecnologia em Gestão e <i>Marketing</i> em Hotelaria (Área Profissional: Gestão)	Faculdade de Tecnologia Santa Rita de Cássia - Fatec Santa Rita	São Paulo-SP
Curso Superior de	Universidade Paulista -	Limeira-SP

Tecnologia em Gestão em Empreendimentos de Turismo e Hotelaria	Unip	
Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria	Universidade São Francisco - USF	Bragança Paulista-SP
Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria	Faculdades Integradas Hebraico Brasileiras Renascença - Farsp	São Paulo-SP
Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria	Centro Universitário Nossa Senhora do Patrocínio - Ceunsp	Itu-SP
Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria (Área Profissional: Turismo e Hospitalidade)	Centro Universitário Senac	Campos do Jordão-SP
Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria (Área Profissional: Turismo e Hospitalidade)	Centro Universitário Nove de Julho - Uninove	São Paulo-SP
Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria (Área Profissional: Turismo e Hospitalidade)	Faculdade de Tecnologia do Vale do Ribeira - Fatec	Registro-SP
Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria (Área Profissional: Turismo e Hospitalidade)	Faculdades Integradas de Amparo - FIA	Amparo-SP
Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria (Área Profissional: Turismo e Hospitalidade)	Faculdade Tecnologia Eduvale	Avaré-SP

Turismo e Hospitalidade)		
Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria (Área Profissional: Turismo e Hospitalidade)	Centro Universitário Senac	Águas de São Pedro-SP
Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria (Área Profissional: Turismo e Hospitalidade)	Faculdade de Tecnologia em Hotelaria, Gastronomia e Turismo de São Paulo - Hotec	São Paulo-SP
Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria (Área Profissional: Turismo e Hospitalidade)	Centro Universitário Nove de Julho - Uninove	São Paulo-SP
Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria (Área Profissional: Turismo e Hotelaria)	Universidade do Grande ABC - Uniabc	Santo André-SP
Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria (Área Profissional: Turismo e Hospitalidade)	Faculdade da Alta Paulista - FAP	Tupã-SP
Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria (Área Profissional: Turismo e Hospitalidade)	Centro Universitário Senac	São Paulo-SP
Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria e Eventos (Área profissional: Turismo e Hospitalidade)	Centro Universitário do Norte Paulista - Unorp	São José do Rio Preto-SP

Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria Hospitalar	Faculdade de Tecnologia em Hotelaria, Gastronomia e Turismo de São Paulo - Hotec	São Paulo-SP
Curso Superior de Tecnologia em Turismo (Área Profissional: Turismo e Hotelaria) (Unidade Ponte Rasa)	Faculdade de Tecnologia Carlos Drummond de Andrade - CSET Drummond	São Paulo-SP
Curso Superior de Tecnologia Gestão de Empreendimento de Turismo e Hotelaria	Universidade Paulista - Unip	Assis-SP
Curso Superior de Tecnologia Gestão de Empreendimentos de Turismo e Hotelaria	Universidade Paulista - Unip	São José dos Campos-SP
Curso Superior de Tecnologia Gestão de Empreendimentos de Turismo e Hotelaria	Universidade Paulista - Unip	Araçatuba-SP
Curso Superior de Tecnologia Gestão de Empreendimentos de Turismo e Hotelaria	Universidade Paulista - Unip	São José do Rio Pardo-SP
Curso Superior de Tecnologia Gestão de Empreendimentos de Turismo e Hotelaria	Universidade Paulista - Unip	São José do Rio Preto-SP
Curso Superior de Tecnologia Gestão de	Universidade Paulista -	São Paulo-SP

Empreendimentos de Turismo e Hotelaria - Marquês	Unip	
Gestão de Hotelaria	Faculdade de Ciências Gerenciais - Facig	Paraguaçu Paulista-SP
Gestão Turística e Hotelaria	Faculdade Euro-Panamericana de Humanidades e Tecnologias - European	Cotia-SP
Hotelaria	Centro Universitário de Araraquara - Uniara	Araraquara-SP
Hotelaria	Universidade Anhembi Morumbi - UAM	São Paulo-SP
Hotelaria	Faculdade São Sebastião - Fass	São Sebastião-SP
Hotelaria	Centro Universitário Salesiano de São Paulo - Unisal	São Paulo-SP
Hotelaria	União das Faculdades dos Grandes Lagos - Unilago	São José do Rio Preto-SP
Hotelaria	Centro Universitário Toledo	Araçatuba-SP
Hotelaria	Faculdade de Administração da Fundação Armando Álvares Penteado - Fae-Faap	São Paulo-SP
Hotelaria	Faculdade Sumaré - Ises	São Paulo-SP
Hotelaria	Faculdades Integradas de	Valinhos-SP

	Valinhos - FAV	
Hotelaria	Centro Universitário Sant'Anna - Unisant'anna	São Paulo-SP
Hotelaria	Centro Universitário de Franca - Uni-Facef	Franca-SP
Hotelaria	Faculdade Sumaré - Ises	São Paulo-SP
Hotelaria	Faculdade Fernão Dias - Fafe	Osasco-SP
Hotelaria	Centro Universitário Capital - Unicapital	São Paulo-SP
Hotelaria	Faculdade de Vinhedo - FV	Vinhedo-SP
Hotelaria	Fiam-Faam - Centro Universitário - Unifiam- Faam	São Paulo-SP
Hotelaria	Universidade São Francisco - USF	Bragança Paulista-SP
Hotelaria	Universidade Anhembi Morumbi - UAM	São Paulo-SP
Hotelaria	Centro Universitário das Faculdades Metropolitanas Unidas - FMU	São Paulo-SP
Hotelaria	Centro Universitário Monte Serrat - Unimonte	Santos-SP
Hotelaria	Universidade São Marcos - USM	São Paulo-SP
Hotelaria	Centro Universitário	São Paulo-SP

	Senac	
Hotelaria	Universidade de Sorocaba - Uniso	Sorocaba-SP
Hotelaria	Centro Universitário Capital - Unicapital	São Paulo-SP
Hotelaria	Faculdade Sant'Anna de Salto	Salto-SP
Hotelaria	Faculdade de Ciências Gerenciais - Faighta	Itanhaém-SP
Hotelaria - Cancioneiro	Universidade Paulista - Unip	São Paulo-SP
Hotelaria e Eventos	Centro Universitário do Norte Paulista - Unorp	São Jose do Rio Preto-SP
Hotelaria e Turismo	Centro Universitário Anhangüera - Unifian	Leme-SP
Hotelaria e Turismo	Universidade de Taubaté - Unitau	Ubatuba-SP
Hotelaria, Turismo e Lazer	Universidade Camilo Castelo Branco - Unicastelo	Fernandópolis-SP
Hotelaria, Turismo e Lazer	Universidade Camilo Castelo Branco - Unicastelo	São Paulo-SP
Tecnologia em Hotelaria	Faculdade Reunida - FAR	Ilha Solteira-SP
Turismo com ênfase em Hotelaria	Universidade de Ribeirão Preto - Unaerp	Guarujá-SP
Turismo com ênfase em Hotelaria	Universidade de Ribeirão Preto - Unaerp	Ribeirão Preto-SP

Turismo e Hotelaria - Osasco	Universidade Salgado de Oliveira - Universo	Osasco-SP
---------------------------------	--	-----------

Fonte: Portal Inep (out. 2005)

ANEXO III – CURSOS DE HOTELARIA OFERECIDOS PELO SENAC SÃO PAULO

Nomenclatura	Cidade	A partir de	Duração	Carga Horária Mínima
CST em Hotelaria (área profissional: Turismo e Hospitalidade)	São Paulo	1989	4 semestres	2408 horas/aula
CST em Hotelaria (área profissional: Turismo e Hospitalidade)	Águas de São Pedro	1995	4 semestres	2408 horas/aula
CST em Hotelaria (área profissional: Turismo e Hospitalidade)	Campos do Jordão	1998	4 semestres	2408 horas/aula
Bacharel em Hotelaria	São Paulo	1999	8 semestres	3000 horas/aula

Fonte: Portal INEP (2006)

**ANEXO IV - ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO SUPERIOR DE
TECNOLOGIA EM HOTELARIA DO CENTRO UNIVERSITÁRIO SENAC**

Início da Vigência: 1º semestre 2006

Aprovada na Reunião do Consepe de: 02/12/2005

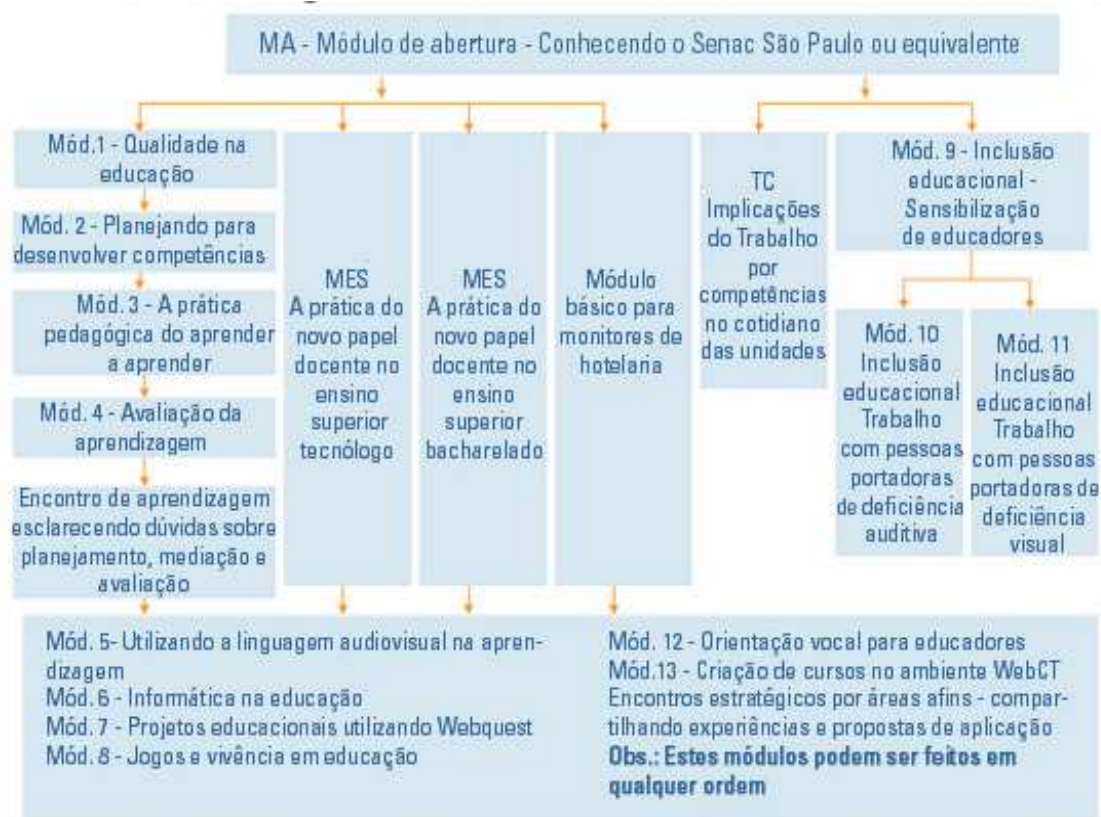
Aprovada na Reunião do Consuni de: 12/12/2005

Período	Componente Curricular (disciplina)	C. H. aula	C. H. relógio
1º	Administração Aplicada à Hotelaria	54	45
	Comunicação	54	45
	Economia Geral e do Turismo	36	30
	Fundamentos do Turismo e da Hospitalidade	54	45
	Inglês Instrumental	54	45
	Laboratório de Cozinha	54	45
	Laboratório de Governança	36	30
	Laboratório de Recepção	36	30
	Laboratório de Sala e Bar	36	30
	Sociologia	36	30
	Prática Profissional I	110	92
	Atividades Complementares I	36	30
2º	Estruturas e Processos Administrativos	72	60
	Estudos de Bebidas e Bares	54	45
	Filosofia	36	30
	Inglês Aplicado	54	45
	Lazer e Recreação	36	30
	Metodologia da Pesquisa	36	30
	Operações de Alimentos e Bebidas	54	45
	Operações de Hospedagem	72	60
	Psicologia do Trabalho	54	45
	Prática Profissional II	60	50
Atividades Complementares II	36	30	
3º	Gestão de Alimentos e Bebidas I	54	45

	Gestão de Hospedagem I	54	45
	Captação e Organização de Eventos em Hotelaria	54	45
	Controles Gerenciais Hoteleiros	72	60
	Desenvolvimento de Projetos Hoteleiros	72	60
	Legislação Turística e Ambiental	36	30
	<i>Marketing</i>	36	30
	Matemática Financeira	54	45
	Métodos Quantitativos	36	30
	Atividades Complementares III	36	30
4º	Análise Financeira	54	45
	Gestão de Alimentos e Bebidas II	54	45
	Gestão de Hospedagem II	54	45
	Gestão de Pessoas	72	60
	Planejamento Físico de Hotéis	72	60
	Planejamento Mercadológico	54	45
	Conservação e Manutenção Patrimonial	54	45
	Sistemas de Informação	54	45
	Atividades Complementares IV	36	30
Estágio Supervisionado Obrigatório		240	200
Carga Horária Total do Curso com estágio:		2.408	2.067
Carga Horária Total do Curso sem estágio:		2.168	1.807

Fonte: Projeto Pedagógico dos Cursos de Graduação do Centro Universitário Senac –
Campus Águas de São Pedro - Curso Superior de Tecnologia em Hotelaria - 2006

ANEXO V – ESTRUTURA DO PROGRAMA DE DESENVOLVIMENTO EDUCACIONAL OFERECIDO AO CORPO DOCENTE



***Programas equivalentes ao "Módulo de abertura - conhecendo o Senac São Paulo":
Integrações e Conhecendo os Produtos do Senac (Excelência no atendimento).**

ANEXO VI – ROTEIRO PARA ENTREVISTA

- 1) Por que você optou por trabalhar nesta área?
- 2) Você realiza outra atividade profissional além da docência?
- 3) Como e com que frequência você cuida de seu desenvolvimento profissional?
- 4) Como você avalia a sua atuação docente atual em relação ao início de sua carreira docente?
- 5) Como você elabora seu plano de ensino?
- 6) Você discute o seu plano de ensino com os alunos?
- 7) Consegue contemplar tudo o que propôs nele?
- 8) Você relaciona os conhecimentos da sua disciplina com os das outras disciplinas do curso?
- 9) Como você organiza suas aulas?
- 10) Que recursos didáticos você utiliza na sua disciplina?
- 11) Você relaciona os conteúdos com a vida prática dos alunos?
- 12) Sobre as aulas práticas como você as organiza e como percebe o interesse dos alunos pelas mesmas?
- 13) Quando você considera que seus alunos aprenderam o conteúdo ensinado?
- 14) Após terminada sua aula, você reflete sobre o que deu certo e o que não deu? Pensa em como poderia melhorar?