

MARIA CECÍLIA DAMAS GAETA

FORMAÇÃO DOCENTE PARA O ENSINO SUPERIOR

Uma inovação em cursos de *lato sensu*

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo

Programa de Pós-graduação em Educação – Currículo

Tese apresentada à Banca Examinadora da Pontifícia
Universidade Católica de São Paulo, como exigência
parcial para a obtenção do título de DOUTOR em
Educação, Currículo, Formação de Professores,
sob a orientação **Prof. Dr. Marcos Masetto.**

São Paulo

2007

Livros Grátis

<http://www.livrosgratis.com.br>

Milhares de livros grátis para download.

MARIA CECILIA DAMAS GAETA

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. Marcos Masetto _____

Prof^a. Dr^a. Maria da Graça Mizukami _____

Prof^a. Dr^a. Marília Ansarah _____

Prof^a. Dr^a. Mere Abramowicz _____

Prof^a. Dra. Myrtes Alonso _____

Data ____/____/____

AGRADECIMENTOS

Agradeço ao meu orientador, Prof. Dr. Marcos Masetto, pela parceria nesse projeto, pelo incentivo e orientações constantes. E mais ainda, por não deixar esmorecer minhas convicções sobre as necessidades e possibilidades de uma formação adequada para os professores do ensino superior.

Às professoras da Banca de Qualificação, Prof^a. Dra. Mere Abramowicz, Prof^a. Dra. Myrtes Allonso e Prof^a. Dra. Miriam Rejowski pelas valiosas discussões e sugestões que contribuíram para aprimorar a elaboração final desse trabalho.

Aos professores do curso de pós-graduação em Docência para o ensino superior, que acreditando na proposta, enfrentaram comigo as dificuldades e sucessos da implantação de um novo paradigma curricular para o desenvolvimento docente para o ensino superior.

Aos alunos e ex-alunos do curso de pós-graduação *lato sensu* em Docência para o ensino superior em turismo e áreas afins que colaboraram para o desenvolvimento da pesquisa, vivenciando a experiência do curso e respondendo ao questionário.

Aos colegas, professores do ensino superior, com os quais partilhei bibliografia e discuti inúmeras vezes sobre formação de professores.

Aos colegas de escritório que me socorreram em relação à digitação, tabulação de dados, elaboração de gráficos e revisão de texto.

RESUMO

GAETA, M. C. D. **Formação docente para o ensino superior: uma inovação em cursos de *lato sensu***. Tese (doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

Esta pesquisa tem por objetivo investigar se os cursos de pós-graduação *lato sensu* podem se tornar uma opção para a formação e o desenvolvimento dos docentes do ensino superior. Verifica-se clara demanda por formação pedagógica e evidente lacuna por espaços pertinentes para esse processo, uma vez que os cursos de pós-graduação *stricto sensu* estão principalmente voltados para o desenvolvimento da pesquisa e de pesquisadores. A partir dos princípios da pesquisa-ação em uma abordagem qualitativa, o estudo faz levantamento teórico-reflexivo abrangendo os campos de currículo integrado, sabedoria docente e turismo. A seguir, a investigação sobre a criação, implantação, avaliação e reformulação de um curso de “Docência para o ensino superior em turismo e áreas afins” traz elementos para responder o problema proposto. Conclui que esse nível de ensino pode se tornar uma opção para a formação de professores do ensino superior desde que fundamentados em proposta educacional consistente e séria, em currículo desenhado criteriosamente conforme os princípios da área de estudos que pretende abranger e corpo docente adequadamente preparado.

Palavras-chave: Formação de professores, ensino superior, inovação curricular, pós-graduação *lato sensu*.

ABSTRACT

GAETA, M. C. D. **Academic formation for university level courses: an innovation on lato sensu courses.** Tese (doutorado). Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2007.

This research aims at demonstrating that the *lato sensu* post graduation courses can become an option for the formation and development of university teachers. Today we observe a clear demand for the pedagogical background and an evident gap for related spaces towards this process, since the *stricto sensu* post graduation programs are mainly aimed at the development of research and researchers. From the principles of the action-research in a qualitative approach, it does an initial theoretical-reflective data gathering encompassing the fields of integrated curriculum, teaching knowledge and tourism. Later, the investigation on creation, implementation, evaluation and reformulation of a “Teacher development course in tourism and related areas” has brought elements to answer to the problem posed. It concludes that this level of education can become an option for the development of university and college teachers, provided that they are base on a consistent and serious educational proposal, in a curriculum judiciously designed according to the principles of the subject area intended and with a properly qualified faculty.

Key-words: Teacher development courses, university education, curriculum innovation, *lato sensu* post-graduation.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
<u>DEFINIÇÃO DO PROBLEMA</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
<u>JUSTIFICATIVA</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
<u>METODOLOGIA</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
2. SABEDORIA DOCENTE: PRINCÍPIOS BÁSICOS	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
2.1. <u>DOMÍNIO DO CONTEÚDO</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
2.2. <u>ENGAJAMENTO COM A ORGANIZAÇÃO CURRICULAR</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
2.3. <u>COMPETÊNCIA PEDAGÓGICA</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
2.4. <u>IDENTIDADE DOCENTE</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
2.5. <u>REFLEXÃO E PESQUISA</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
2.6. <u>CARREIRA DOCENTE</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
3. ATUAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO ESPECÍFICO: PARTE INTEGRANTE DO SABER	
<u>DOCENTE</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
3.1. <u>A EXPERIÊNCIA DA PERCEPÇÃO</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
3.2. <u>A EXPERIÊNCIA DA SENSÇÃO</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
3.3. <u>A EXPERIÊNCIA DO PENSAMENTO</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
3.4. <u>A EXPERIÊNCIA DA AÇÃO</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
3.5. <u>A EXPERIÊNCIA DO RELACIONAMENTO</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
4. LATO SENSU: OPÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR DO ENSINO	
<u>SUPERIOR</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
4.1. <u>STRICTO SENSU: MESTRADO (ACADÊMICO OU PROFISSIONAL) E DOUTORAMENTO</u>	ERRO! INDICADOR
NÃO DEFINIDO.	
4.2. <u>LATO SENSU</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
5. CURRÍCULO INTEGRADO	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
5.1. <u>A CONSTRUÇÃO DE UM CURRÍCULO INTEGRADO</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
5.2. <u>JUSTIFICATIVA DO CURSO</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
5.3. <u>PRINCÍPIOS NORTEADORES DO CURSO</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
5.4. <u>BASES DO CURSO</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
6. ENSINO SUPERIOR	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.

6.1. ANÁLISE ESTRUTURAL.....	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
6.1.1. <u>Módulo I: Contextualização</u>	<i>Erro! Indicador não definido.</i>
6.1.1.1. <u>Turma 2002</u>	Erro! Indicador não definido.
6.1.1.2. <u>Turma 2007</u>	Erro! Indicador não definido.
6.1.2. <u>Módulo II: Educação</u>	<i>Erro! Indicador não definido.</i>
6.1.2.1. <u>Turma 2002</u>	Erro! Indicador não definido.
6.1.2.2. <u>Turma 2007</u>	Erro! Indicador não definido.
6.1.3. <u>Módulo III: Novas tecnologias aplicadas à educação</u>	<i>Erro! Indicador não definido.</i>
6.1.4. <u>Módulo IV: Pesquisa</u>	<i>Erro! Indicador não definido.</i>
6.1.4.1. <u>Turma 2002</u>	Erro! Indicador não definido.
6.1.4.2. <u>Turma 2007</u>	Erro! Indicador não definido.
6.1.5. <u>Módulo V: Desenvolvimento profissional</u>	<i>Erro! Indicador não definido.</i>
6.1.5.1. <u>Turma 2002</u>	Erro! Indicador não definido.
6.1.5.2. <u>Turma 2007</u>	Erro! Indicador não definido.
6.1.6. <u>Avaliação dos módulos</u>	<i>Erro! Indicador não definido.</i>
6.1.7. <u>Considerações complementares</u>	<i>Erro! Indicador não definido.</i>
6.1.8. <u>Configuração atual do curso</u>	<i>Erro! Indicador não definido.</i>
6.2. PESQUISA COM PARTICIPANTES.....	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
6.2.1. <u>Alunos</u>	<i>Erro! Indicador não definido.</i>
6.2.1.1. <u>Perfil do aluno</u>	Erro! Indicador não definido.
6.2.1.2. <u>Avaliação do curso</u>	Erro! Indicador não definido.
6.2.1.3. <u>Auto-avaliações de alunos</u>	Erro! Indicador não definido.
6.2.2. <u>Egressos</u>	<i>Erro! Indicador não definido.</i>
6.2.2.1. <u>Considerações sobre o curso</u>	Erro! Indicador não definido.
6.2.3. <u>Professores</u>	<i>Erro! Indicador não definido.</i>
6.2.3.1. <u>Perfil de professores</u>	Erro! Indicador não definido.
6.2.3.2. <u>Considerações sobre o curso</u>	Erro! Indicador não definido.
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
BIBLIOGRAFIA	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
APÊNDICES	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
<u>APÊNDICE 1: CONCORRÊNCIA</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
<u>APÊNDICE 2: AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL DE CURSO</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
<u>APÊNDICE 3: AUTO-AVALIAÇÕES DE ALUNOS TURMA 2006 FINAL DE CURSO</u>	ERRO! INDICADOR NÃO
DEFINIDO.	
<u>APÊNDICE 4: PESQUISA EGRESSOS</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
<u>APÊNDICE 5: PESQUISA PROFESSORES</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.

ANEXOS ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.

1. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, RESOLUÇÃO Nº. 12/83 DE 06/10/83; PARECER CFE Nº. 432/83 ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
2. RESOLUÇÃO Nº. 2, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, DE 19 DE AGOSTO DE 1996..... ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
3. PARECER Nº.CES 908/98..... ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
4. PARECER N.º CES 617/99..... ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
5. RESOLUÇÃO CES N.º 3, DE 5 DE OUTUBRO DE 1999 ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
6. RESOLUÇÃO CNE/CES Nº. 1, DE 3 DE ABRIL DE 2001.^(*)..... ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
7. PORTARIA DE 6 DE MAIO DE 2004..... ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
8. RESOLUÇÃO CES N.º 1, DE 8 DE JUNHO DE 2007 ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
9. FORMAÇÃO DE PROFESSORES ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.

LISTA DE FIGURAS

<u>FIGURA 1 – EXPERIÊNCIA DA PERCEPÇÃO A</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
<u>FIGURA 2 – EXPERIÊNCIA DA PERCEPÇÃO B</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
<u>FIGURA 3 – EXPERIÊNCIA DA SENSAÇÃO</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
<u>FIGURA 4 - EXPERIÊNCIA DO PENSAMENTO A</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
<u>FIGURA 5 - EXPERIÊNCIA DO PENSAMENTO B</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
<u>FIGURA 6 - EXPERIÊNCIA DA AÇÃO</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
<u>FIGURA 7 - EXPERIÊNCIA DO RELACIONAMENTO</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
<u>FIGURA 8 - ESTRUTURA CURRICULAR “CONTEXTUALIZAÇÃO ATUAL”</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
<u>FIGURA 9 - APRESENTAÇÃO ÁREA TURISMO</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
<u>FIGURA 10 - ESTRUTURA “EDUCAÇÃO ATUAL”</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
<u>FIGURA 11 - ESTRUTURA 2007</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.

LISTA DE GRÁFICOS

<u>GRÁFICO 1 – FORMAÇÃO INICIAL DOS PROFESSORES</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
<u>GRÁFICO 2 - DISTRIBUIÇÃO DE CURSOS <i>LATO SENSU</i></u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
<u>GRÁFICO 3 - SEXO DO ALUNO INICIANTE E GRÁFICO 4 - ÁREA DE FORMAÇÃO</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
<u>GRÁFICO 5 - ÁREA DE ATUAÇÃO DOCENTE AO INGRESSAR NO CURSO</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
<u>GRÁFICO 6 - SEXO DO ALUNO ATUAL E GRÁFICO 7 - FAIXA ETÁRIA ALUNO ATUAL</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
DEFINIDO.	
<u>GRÁFICO 8 - FORMAÇÃO INICIAL/GRADUAÇÃO E GRÁFICO 9 - TEMPO DE FORMADO AO INGRESSAR</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
INDICADOR NÃO DEFINIDO.	
<u>GRÁFICO 10 - EXPERIÊNCIA DOCENTE AO INGRESSAR NO CURSO</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
<u>GRÁFICO 11 - PESQUISA SOBRE INSERÇÃO NO MERCADO</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.

LISTA DE QUADROS

<u>QUADRO 1: CARACTERÍSTICAS DA ATUAÇÃO DOCENTE</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
<u>QUADRO 2 - DIAGNÓSTICO PRÉVIO PARA DESENVOLVER O CURRÍCULO</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
<u>QUADRO 3 - QUESTÕES PRÉVIAS PARA DESENVOLVER O CURRÍCULO</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
<u>QUADRO 4 - ESTRUTURA CURRICULAR DO CURSO 2002</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
<u>QUADRO 5 - ESTRUTURA CURRICULAR “CONTEXTUALIZAÇÃO 2002”</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.

<u>QUADRO 6 - ESTRUTURA "EDUCAÇÃO 2002"</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
<u>QUADRO 7 - CRITÉRIOS DE AVALIAÇÃO DE CURSO</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
<u>QUADRO 8 - AUTO AVALIAÇÃO ALUNOS</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.

LISTA DE TABELAS

<u>TABELA 1 - PONTOS PRINCIPAIS DA TABULAÇÃO DOS DADOS DA PESQUISA</u> ...	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
<u>TABELA 2 - TOTAL DE DOCENTES POR TITULAÇÃO MÁXIMA</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
<u>TABELA 3 - TOTAL DE CURSOS <i>LATO SENSU</i> - DADOS REFERENTES A 2006</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
<u>TABELA 4 - REFERENTE AOS MÓDULOS</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
<u>TABELA 5 – REFERENTE AO TCC</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
<u>TABELA 6 – REFERENTE AOS DOCENTES</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
<u>TABELA 7 - EGRESSOS: DADOS INICIAIS</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
<u>TABELA 8 - EGRESSOS: EXPERIÊNCIA DOCENTE</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
<u>TABELA 9 - EGRESSOS: QUESTÃO 1</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
<u>TABELA 10 - EGRESSOS QUESTÃO 2</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
<u>TABELA 11 - PERFIL PROFESSORES 2002</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.
<u>TABELA 12 - PERFIL PROFESSORES 2007</u>	ERRO! INDICADOR NÃO DEFINIDO.

INTRODUÇÃO

Há doze anos coordeno cursos de pós-graduação, especialização (*lato sensu*) em turismo e áreas afins. Meu entendimento sobre o propósito principal deste nível de ensino é que ele deve proporcionar aos profissionais possibilidades de continuidade de seu processo de educação, oferecendo estímulo e oportunidade para aprender ou se aperfeiçoar, como condição indispensável para alcançar o sucesso em sua área de atuação.

Na área de turismo, por sua característica de prestação de serviços personalizados, dinamismo e versatilidade, a qualificação de recursos humanos é parte intrínseca do processo o que evidencia necessidade de formação contínua dos profissionais.

A princípio, no meu entender, os cursos de especialização (*lato sensu*) eram especialmente adequados para atender esta demanda do turismo, dado seu objetivo de propiciar atualização e desenvolvimento em áreas específicas de conhecimento proporcionando a inserção ou qualificação profissional, através de um processo flexível e dinâmico de revisão da prática.

No entanto fui percebendo que, para que cumpram o papel descrito acima, os cursos de especialização teriam que se desvencilhar das antigas fórmulas de “capacitação” profissional que privilegiam o treinamento para a função e que estão alicerçadas em três grandes pilares: (1) transmissão de experiências; (2) relatos de “casos”; e (3) quadro docente formado por profissionais renomados do mercado.

A análise dos resultados das avaliações dos cursos que eu coordenava demonstrava que esta estrutura tradicional não funcionava e atendia apenas parcialmente as expectativas dos alunos, professores e da instituição. Compreendi que ao aceitar a prática recorrente neste nível de ensino, de que “quem sabe fazer, sabe ensinar” estava desconsiderando a complexidade do processo de ensino-aprendizagem, que exige das instituições e dos professores uma atuação mais qualificada.

Resolvi rever as estruturas dos cursos pelo item que me pareceu mais frágil no momento: a atuação dos professores (grande parte das respostas das avaliações apontava que: “os professores são excelentes profissionais, mas não sabem ensinar!”) Naquela ocasião percebi que as competências necessárias para os

professores dos cursos *lato sensu* de turismo/hotelaria não estavam claras. A expectativa sobre a função docente extrapolava a experiência profissional no mercado turístico e hoteleiro e exigia do mesmo que exercesse plenamente seu papel de professor do ensino superior. Infelizmente constatamos, nesta ocasião, que nosso corpo docente não estava preparado para tal função. Nem os professores contratados (profissionais que exerciam atividades docentes rotineiramente) e muito menos aqueles chamados professores convidados (profissionais do setor turístico que ministravam disciplinas específicas) preenchiam os requisitos necessários.

Motivei-me a desenvolver a pesquisa de mestrado com o título: Diagnóstico da atuação docente dos professores universitários de turismo e hotelaria¹, que tinha como objetivo identificar as características predominantes e as condições de docência dos professores desses cursos de algumas faculdades da cidade de São Paulo. Essa pesquisa tomou por base a opinião e os depoimentos dos professores, coordenadores de cursos e alunos sobre: (1) o papel dos professores, (2) as dificuldades para exercê-lo e (3) as sugestões de otimização na ação docente. O resultado da pesquisa confirmou

a hipótese inicial de que grande parte dos professores universitários em turismo e hotelaria não está adequadamente preparada para assumir a tarefa proposta. Apresentam características de pouca especialização e de visão individualista do processo, inadequadas para enfrentar os novos paradigmas do turismo e da profissão docente. Ao recrutar profissionais do mercado, ou professores de áreas afins para atuarem no ensino universitário do turismo e hotelaria sem lhes proporcionar oportunidade de adequada preparação, comete-se um enorme desperdício de recursos humanos com a conseqüente desqualificação do processo ensino/aprendizagem. GAETA (2001:109)

A consideração final da pesquisa do mestrado diagnosticou a situação dos professores do ensino superior em turismo, e sugeriu a implementação de um curso para o desenvolvimento de professores em turismo e hotelaria que, tendo a visão de

toda a complexidade do processo, não se restringisse a promover ações de abrangência parcial ou aplicabilidade pontual. Ressaltou ainda que, fornecer bibliografia isolada, ou ensinar técnicas de ensino modernas, ou incentivar a atualização através de participação em congressos ou atividades afins, por exemplo, descontextualizadas de toda a problemática referida seria efêmero e, portanto, ineficaz. Seria preciso promover o desenvolvimento profissional do docente em várias dimensões: pedagógicas, cognitivas e teóricas, assim como nas profissionais e pessoais. GAETA (2001:110).

A Instituição apoiou a iniciativa de implantar um curso *lato sensu*, ao qual atribuímos o nome de “Docência em turismo e hotelaria: especialização para o ensino superior”, cujo objetivo era oferecer oportunidade de formação específica ao profissional docente. O diferencial deste curso está na proposta inovadora de proporcionar condições ao professor para atualizar, desenvolver ou aperfeiçoar competências não só nos aspectos pedagógicos, mas também nas dimensões cognitivas e políticas além de respeitar o contexto, as peculiaridades e os meandros específicos da área de turismo e hotelaria.

Este curso tem sido uma experiência muito valiosa para todos os envolvidos, ao oferecer oportunidade de reflexão permanente aos coordenadores, professores e alunos. Neste sentido transformou-se em espaço especial para a discussão sobre a formação de professores do ensino superior de turismo e hotelaria.

Neste momento nova questão se apresentou: os cursos de *lato sensu* poderiam se tornar uma opção para o desenvolvimento de professores do ensino superior? Que me pareceu um bom desafio para um projeto de doutoramento.

Definição do problema

Os cursos de pós-graduação *lato sensu* podem se tornar uma opção para o desenvolvimento de professores do ensino superior?

¹GAETA, Cecília. *Diagnóstico da atuação docente dos professores universitários em Turismo e Hotelaria*. Dissertação de mestrado defendida na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. 2001.

Delimitação do problema

O trabalho está organizado em uma parte teórica que discute:

- Sabedoria profissional docente: pressupostos básicos e específicos de uma área de atuação.
- Pós-graduação *Lato sensu*, características e possibilidades.
- Currículo integrado.

E a pesquisa de campo, que consiste na criação, implantação, avaliação e reformulação do Curso de pós-graduação *lato sensu em* “Docência para o ensino superior em turismo e áreas afins”. A partir da análise desse processo esperamos obter elementos que contribuam para resposta ao problema proposto. Vamos considerar a estrutura inicial (2002) e atual (2007) do referido curso.

Justificativa

Vivemos em uma época onde todos são constantemente estimulados a aproveitar as oportunidades que se lhes oferecem para aprender, atualizar-se, qualificar-se e assim inserir-se produtivamente nesta nova sociedade global participativa e integradora. Esta demanda por “competência” imprime aos processos educacionais e à função docente uma complexidade crescente. Neste contexto a atuação do professor - e nesta pesquisa estamos tratando especificamente do professor do ensino superior - passa a ser um dos fatores mais significativos e determinantes para a qualidade do processo de aprendizagem.

Relevância científica

A formação profissional específica do professor do ensino superior é inquestionável. Além da formação inicial obtida no nível da graduação, a formação continuada ou permanente toma importância fundamental por se tratar de um processo cujo propósito é desenvolver o indivíduo, proporcionando uma melhora profissional e humana que permita adequar-se às mudanças sociais, políticas, econômicas e científicas do mundo em que vive. Ser professor, hoje em dia, é mais, muito mais, que deter um saber geral que vai se difundindo intuitivamente, segundo a evolução dos alunos que tem a sua frente.

Vários autores tratam desse tema: NÓVOA (1987:15) diz que *ser professor, hoje em dia, implica na compreensão do saber e da forma como foi constituído, implica domínio dos mecanismos de apropriação pelos alunos desse saber*; ZEICHNER (1990) e SCHÖN (1983) consideram que os saberes docentes se constituem e confirmam no dia a dia, nas situações de sala de aula, no contexto escolar, na reflexão na e sobre a prática; IMBERNÓN acrescenta (2000:40) que o professor não deve refletir unicamente sobre sua prática, *mas sua reflexão atravessa as paredes da instituição para analisar todo tipo de interesses subjacentes à educação, à realidade social, com o objetivo concreto de obter emancipação das pessoas*; PÉREZ GÓMEZ (1999:65) diz que a função do professor é *facilitar a participação de todos e cada um no fórum de trocas simbólicas em que a aula deve se transformar e PERRENOUD (2000:12) apregoa que o professor deve desenvolver as competências emergentes relacionadas ao envolvimento com a progressão da aprendizagem visto que as competências clássicas como seguir o programa, preparar e dar aulas e exercícios, dar notas, entre outras, continuam sendo necessárias e compõem as competências básicas.*

A formação do professor é complexa e multifacetada, composta por conhecimentos objetivos e subjetivos adquiridos de modo amplo e não linear. É importante que os visite constantemente, reflita, sistematize, e agregue novos conhecimentos em um processo contínuo de desenvolvimento profissional. Esse novo conceito na explicação de GARCIA (apud NÓVOA, 1995:95),

... mais do que aos termos aperfeiçoamento, reciclagem, formação em serviço, formação permanente, convém prestar uma atenção especial ao conceito de desenvolvimento profissional de professores, por ser aquele que melhor se adapta à concepção atual do professor como profissional do ensino. A noção de desenvolvimento tem uma conotação de evolução e de continuidade que nos parece superar a tradicional justaposição entre formação inicial e aperfeiçoamento de professores e pressupõe uma valorização dos aspectos contextuais, organizacionais e orientados para a mudança.

Desenvolvimento profissional pressupõe revisão, reflexão e mudança em dimensões como: cognitiva, pedagógica, teórica, pessoal e profissional. Ou, em outras palavras: aquisição e processamento de informações para construção de novos conhecimentos, melhoria na docência através de atualização de conhecimentos específicos e da busca de novas habilidades de instrução e de gestão, intensificação da pesquisa para melhorar a reflexão sobre sua prática e conhecimento e compreensão de si mesmo para saber exatamente o que quer e como quer promover seu desenvolvimento.

O que pressupõe um processo dinâmico de formação inicial e permanente que integram a evolução. IMBERNÓN (1998:11) consegue, no seguinte parágrafo, sintetizar esse complexo processo de formação profissional do docente:

¿Por qué unimos la formación al desarrollo profesional? ¿Por qué esa intención de caracterizar de profesional el desarrollo del profesorado? Unir la formación (que significa dar forma a alguna cosa e implica, en contraposición a adiestrar, introducir un componente artístico, cultural e intencional a la acción) al desarrollo de la profesión no es un fenómeno reciente. Se trata de ver la formación como un aprendizaje constante, acercando ésta al desarrollo de actividades profesionales y a la práctica profesional y desde ella. Es la tendencia predominante en las últimas décadas en el marco de la formación del profesorado ya que se establece un proceso dinámico que supera los componentes técnicos y operativos impuestos desde arriba sin tener en cuenta el colectivo y las situaciones problemáticas de la práctica del profesorado, pretendiendo dar coherencia a las etapas formativas por las que pasa el profesorado, dándoles un *continuum* progresivo; además, permite considerar la práctica de la enseñanza como una profesión dinámica, en desarrollo.

HOYLE (in IMBERNÓN, 1998:31) apresenta-nos um quadro bastante interessante, que permite comparar as características de atuação dos professores com profissionalidade restrita e com profissionalidade desenvolvida.

Profissionalidade restrita	Profissionalidade desenvolvida
Destrezas profissionais derivadas da experiência.	Destrezas derivadas da reflexão entre experiência e teoria.
Perspectivas limitadas ao imediato em tempo e espaço.	Perspectivas que envolvem amplo contexto social da educação.
Sucessos e experiências de aulas percebidas isoladamente.	Sucessos e experiências de aulas percebidas em relação às políticas e metas estabelecidas.
Metodologia fundamentalmente introspectiva.	Metodologia baseada na comparação com a dos colegas e confrontada com a prática.
Valorização da autonomia profissional.	Valorização da colaboração profissional.
Limitada participação em atividades profissionais não relacionadas exclusivamente com o ensino.	Alta participação em atividades profissionais adicionais ao ensino e atividades de sala de aula.
Leitura pouco freqüente de literatura profissional.	Leitura regular de literatura profissional.
Participação em tarefas limitadas de formação a cursos práticos.	Participação considerável em tarefas de formação que incluem cursos de natureza teórica.
O ensino é visto como uma atividade intuitiva.	O ensino é visto como uma atividade racional.

Quadro 1: Características da atuação docente

Fonte: HOYLE (in: IMBERNÓN 1998:31) tradução livre

Veiga e outros trazem uma nova abordagem ao analisar que os elementos que caracterizam a profissionalização do trabalhador são: o grau de qualificação e autonomia que têm; o controle hierárquico que sofre; o prestígio social que possui; o grau de organização como categoria; a funcionarização e o assalariamento. VEIGA (1997:12).

Baseada nesses critérios, a autora considera que os professores são semi-profissionais, porque apesar de apresentarem alguns fatores de qualificação pedagógica e de autonomia, não apresentam outros, tais como: 1) nossas instituições de ensino adotam, no princípio de divisão de tarefas, a separação entre a concepção e a execução do trabalho.

Essa divisão entre os que pensam e os que executam, excluem os professores das decisões curriculares, e fazem com que não participem do processo que vivenciam, tornando a docência repetitiva, mecânica e dependente; 2) muitas vezes o material pedagógico e as referências bibliográficas chegam prontas às mãos dos professores, assim como as alternativas metodológicas como laboratórios, informática, etc. gerando um controle técnico informal; 3) o número considerável de conselhos, comissões e colegiados e representantes de cada um deles torna as decisões administrativas bastante distantes do professor; 4) o sistema de organização da categoria é bastante questionável, apesar de muitos pertencerem a sindicatos, há uma participação inexpressiva em mobilizações, assembleias e outras formas de organização; 5) o nível de desprestígio da categoria, baixos salários, condições inadequadas de trabalho são de domínio público e veiculado pela mídia.

Essa última análise nos permite ressaltar a complexidade de um processo efetivo de desenvolvimento profissional. Implica em dominar uma série de capacidades e habilidades específicas que possibilitam interagir com a cultura profissional em seus variados aspectos, como a concepção da função docente, processos de formação inicial e permanente com os requisitos de acesso à profissão, com a avaliação continuada, com as condições de trabalho e de construção da carreira docente, com as políticas educativas, e com as organizações escolares, por exemplo. Ser profissional é participar de uma cultura que permita melhorar os indivíduos, os processos e os produtos de trabalho e, portanto, requer, antes, de tudo, maturidade pessoal e responsabilidade ética. É evidente que o professor precisa de novos sistemas de trabalho além de ser necessário, pertinente e urgente que novos subsídios lhe sejam oferecidos como formação para que possa desenvolver sua profissionalização.

Atualmente no Brasil a Lei de Diretrizes e Bases da Educação² deixa claro que a preparação para o exercício do magistério superior deverá se dar em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado. No entanto, os

² LDB nº. 9394 de 20/12/1996, Título VI: Dos profissionais da educação. Art. 66.

programas *stricto sensu* apresentam algumas características que os distanciam de um processo abrangente e completo de desenvolvimento do professor, caracterizando-se por cursos predominantemente acadêmicos com rigor científico que privilegiam a formação do pesquisador. Além desse distanciamento de propósito, outros fatores limitam a presença de professores nesses programas: (i) a exigência de dedicação nas atividades e estudos que pode ser tornar um dificultador na conciliação com as atividades do professor nas instituições de ensino; (ii) a competição para o ingresso, visto que a oferta é restrita e pressupõe competências diferenciadas; (iii) os custos são elevados com quantidade limitada de distribuição de bolsas de estudo.

Em paralelo aos programas de mestrado ou doutorado existem os cursos de especialização, os chamados cursos *lato sensu* que, dependendo da natureza e da estrutura, têm reconhecimento acadêmico para o exercício do magistério superior. No entanto esse espaço tem sido subutilizado para a formação de professores do ensino superior.

Nossa experiência profissional indica que podem se tornar um nível de ensino adequado e propício, dado seu caráter dinâmico, ágil e flexível para atendimento às demandas do mercado. Possibilitam desenvolver, multiplicar e aproveitar os talentos existentes fora da academia em um processo de educação continuada e abrem perspectivas interessantes para o magistério ao oferecerem condições de tratar a capacitação docente não apenas sob o viés da titulação e da pesquisa, mas da atualização, do contínuo aprimoramento, da revisão constante de sua prática, da troca de experiência com seus pares e do desenvolvimento profissional conforme defendido anteriormente.

Relevância social

A política educacional vigente, legitimada pela LDB e pelo Plano Nacional da Educação de 2001, estabelece os seguintes objetivos para o ensino superior:

a) Expansão da oferta: a meta é atender a 30% da população jovem até o final da década para corrigir a baixa taxa de escolarização no Brasil: o censo de 2006³ que aponta que somente 10% dos brasileiros entre 18 e 24 anos cursam o ensino superior. O ministro Fernando Haddad, em entrevista à Folha de São Paulo em 17/12/05, reconhece que, se tudo permanecer como está o Brasil não chegará sequer a 17% dos jovens no ensino superior até 2011, portanto, são necessários intensos investimentos em vagas, prevendo para 2006 a expansão de 36 novos pólos universitários.

Diversificação da oferta de modo a sintonizar o sistema educacional às demandas econômicas e sociais por qualificação de recursos humanos: Segundo o censo escolar do MEC a procura por ensino superior cresceu quase 55% desde o início desta década. Atribui-se este fato não apenas ao aumento das conclusões do ensino médio, mas às mudanças do mercado profissional que por força dos avanços do conhecimento e das inovações tecnológicas passou a exigir maior capacitação profissional.

b) Quanto às instituições - o Censo também revela que havia em 2006 no Brasil 2398 Instituições de ensino superior, sendo 257 públicas e 2141 privadas que ofereciam 25824 cursos superiores, entre graduação e tecnológico, presenciais (25519) e à distância (305).

A análise dos dados anteriores nos permite inferir que, confirmadas as perspectivas de aumento na oferta de cursos superiores, a demanda por professores adequadamente preparados para atuar neste nível de ensino será acentuada, o que aumentou minha inquietação sobre o desenvolvimento desses professores. Já que haverá demanda, busquei levantar dados sobre as condições atuais do professorado do ensino superior e as principais características que apresentam. De acordo ainda com a mesma fonte havia 242.795 docentes em exercício na Educação Superior em 2006 sendo 24,1% doutores, 35,2 % mestres, 29,5% especialistas, 11,2%

³ Disponível em <http://sinaes.inep.gov.br:8080/sinaes>, consulta em 05/08/07.

graduados. Não se pode deixar de levar em consideração, na análise destes dados, que a mesma fonte aponta que dos 2.388 programas *strito sensu* no Brasil⁴, apenas 82 programas são na área de conhecimento de educação, onde a formação de docentes é um dos objetivos centrais.

Outros dados⁵ bastante significativos sobre a realidade do corpo docente das Instituições de ensino, obtido no edudatabrasil do INEP e no relatório final da CAPES/Funadesp indica que 34,9% eram contratados por período integral, 21,6% parcial e 43,5% horistas. A grande maioria dos integrais estava na rede pública (99,8%) e os parciais e horistas na particular, sendo que estes últimos apresentando as seguintes características: privilegiam suas atividades profissionais voltadas ao mercado específico exercendo a docência à noite e aos sábados; apresentam grande espaço de tempo entre sua graduação e o exercício da docência; têm dificuldades em obter vagas nos mestrados reconhecidos em função da defasagem entre as exigências requeridas nos processos seletivos e os conteúdos e experiência que dominam; têm restrição para se dedicar em tempo integral à realização de mestrados tradicionais; e alegam falta de oportunidade e condições para engajamento em atividades de pesquisa e de produção intelectual.

O cruzamento dos dados sobre a demanda por professores do ensino superior com a análise dos dados levantados sobre suas principais características no site oficial indica um diagnóstico bastante semelhante ao estabelecido no meu estudo de mestrado sobre professores em turismo e hotelaria e acaba por reforçar a hipótese de uma demanda reprimida por formação profissional adequada às novas demandas educacionais.

Já é possível encontrar alguma resposta a esta necessidade de preparação de professores na oferta de vários cursos de formação de docentes do ensino superior, mas a maioria deles tem o enfoque voltado ou para a pesquisa (caso do *stricto*

⁴ Disponível em <http://www.capes.orb.br>, consulta em 05/10/06.

⁵ Disponível em <http://www.edudatabrasil.org.br> e <http://www.capes.orb.br>, consulta em 21/07/06.

sensu) ou para conteúdos específicos ou metodologia do ensino superior (caso do *lato sensu*). A dúvida que persiste é se a formação com essas características será adequada para preparar o professor para os novos desafios que lhe serão propostos. Existe um consenso de que os docentes devem ter clareza sobre o papel do professor do ensino superior em consonância com os paradigmas atuais. Apesar de, por imposição de formação ou dos modelos de mestres com os quais se deparou em sua vida acadêmica, o papel de transmissor de conhecimentos e experiências esteja arraigado em muitos profissionais, a expectativa é de que não se limite apenas em inculcar nos alunos saberes fragmentados e desarticulados da vida cotidiana. Mas em construir juntos conhecimentos que possibilitem a compreensão do meio em que vivem; em tornarem-se capazes de perceber as necessidades e possibilidades de mudanças para o desenvolvimento do novo estilo de vida exigido pela sociedade atual.

Relevância pessoal

A preocupação com o desenvolvimento dos docentes é uma constante em minha vida profissional. A convivência com professores do ensino superior em turismo e hotelaria tem colocado em destaque nas minhas reflexões o grande desperdício de recursos humanos que é a contratação de professores sem a devida capacitação para a tarefa que lhes é exigida. Os conflitos e angústias pessoais e profissionais que a gestão de um processo educacional traz à tona superam, em muito, o potencial ou a “vocaçãõ” para a função que os impelem a buscar uma carreira acadêmica. Sentem-se desamparados e desvalorizados pela instituição de ensino, pouco considerados pelos alunos e confusos em seu papel como professor⁶.

Pesquisar uma alternativa para a situação de desenvolvimento profissional de professores do ensino superior de turismo e hotelaria tem sido para mim um desafio constante. Em 2001 tive a oportunidade de colaborar no planejamento e implantação de um curso de Pós-graduação *lato sensu* de “Docência para o ensino superior em

⁶ Conclusão de dissertação de mestrado de GAETA (2001).

turismo e áreas afins”, desenvolvido com características curriculares inovadoras frente a seus concorrentes de mercado. Tem como proposta se tornar um espaço privilegiado para se discutir o desenvolvimento de professores do ensino superior em turismo e áreas afins por meio de um processo que privilegia a construção da autonomia profissional em todas suas dimensões: cognitivas, pedagógicas, políticas e afetivas. Um processo que respeite a especificidade dos contextos nos quais o professor exercerá sua ação docente de forma que ao conhecer os meandros e peculiaridades da área possa se adequar metodologicamente a eles integrando os conhecimentos em uma perspectiva multi e interdisciplinar.

Nas pesquisas contínuas para planejamento, implantação, avaliação e aperfeiçoamento do curso de “Docência para o ensino superior em Turismo”, diferentes experiências foram vivenciadas, vários dados foram levantados e no cruzamento entre eles, pude perceber similitudes de necessidades no desenvolvimento de professores em outras áreas de estudo, que foram definindo com maior clareza a relevância do problema que busco pesquisar.

Relevância institucional

O curso de pós-graduação *lato sensu* em Turismo e Hotelaria: especialização do ensino superior foi um curso pioneiro. Em 2002 eram poucas as iniciativas nesta área: (1) houve uma tentativa de um Centro Universitário na Capital de criar um curso com mesmo título, porém estruturado no desenvolvimento de conteúdos específicos de turismo e hotelaria. Foi substituído por um curso de formação de professores, genérico. (2) Uma Faculdade no Paraná abriu o Curso de Especialização em Docência e Pesquisa em Turismo e criou o Congresso de Formação de professores, com realização anual, mas não tem tido sucesso de público. (3) Uma Universidade no Vale do Itajaí instituiu o módulo de Formação Docente (90 h) em seus cursos de *lato sensu* de turismo e hotelaria, como opcional. Outras experiências são bastante recentes, como a de uma fundação mineira e de

uma universidade em Brasília que repete o esquema da instituição paulistana⁷. Sendo assim, o curso Pós-graduação *lato sensu* em Docência para o ensino superior em turismo e áreas afins continua em destaque no mercado, sendo interessante para a instituição conhecer e dominar seus diferenciais como um dos meios para mantê-lo neste patamar ou expandir sua oferta, visto que grande parte das instituições de ensino superior promove programas de desenvolvimento de seus docentes como tentativa de suprir esta lacuna de mercado.

Ao investigar se os cursos de pós-graduação *lato sensu* podem se tornar uma nova opção para o desenvolvimento de professores do ensino superior, usando como base a experiência do curso de Pós-graduação em Docência para o ensino superior em turismo e áreas afins, a validação do curso estará sendo feita. A pesquisa deverá obrigatoriamente passar por um levantamento documental da estrutura do curso enfocando as turmas 2001 (inicial) e 2007 (atual), seu histórico de desenvolvimento, seu corpo docente (10 professores) e os alunos (35) e ex-alunos (75) envolvidos. Serão registrados os processos que o curso passou desde o seu planejamento e implantação até os dias atuais e que o tornaram um produto peculiar de formação de professores. Por outro aspecto, a instituição terá seu curso divulgado como referencial de competência, o que poderá se tornar um argumento de venda.

A análise de todos estes dados aponta para uma clara demanda e uma evidente lacuna por espaços pertinentes para o desenvolvimento de professores do ensino superior. Espaços que considerem a perspectiva das várias facetas do trabalho docente e a dimensão dinâmica da aprendizagem em um currículo integrado, o que transforma o professor numa pessoa de ação, envolvido na prática por ele analisada e tentando compreendê-la em toda a sua complexidade a fim de intervir para melhorá-la. Esse novo paradigma comporta conceitos complexos que evidenciam a necessidade de um processo específico de profissionalização docente, diferente do atualmente proposto no mercado e que não deve ser concebido nem realizado de forma padronizada e restrita.

⁷ Veja anexo 1.

Nesse contexto organizamos os capítulos dessa pesquisa em:

1. Sabedoria docente. Onde se analisa o papel do professor na sociedade atual e as expectativas e responsabilidades que lhe são atribuídas, para assim identificar os saberes necessários para enfrentá-las.
2. Atuação docente em contexto específico. Ressalva-se o conhecimento específico como parte integrante do saber docente que possibilita adequar ações pedagógicas às peculiaridades de cada área.
3. Pós-graduação *lato sensu*. Discute-se esse nível de ensino, seus objetivos e características que o habilitam a desenvolver curso de formação de professores do ensino superior.
4. Currículo integrado. Um processo formativo compreende um sistema organizado que envolve todos os participantes. Como pensar o currículo é o tema desse capítulo.
5. Pós-graduação *lato sensu* em Docência para o ensino superior. Esse curso foi selecionado como objeto de estudos dessa pesquisa, porque tem contribuído significativamente e eficazmente para a formação dos docentes em turismo. Ao analisar seus componentes curriculares e significado para os participantes poderemos compreender os diferenciais de sua proposta educacional, dissecar os conceitos e pressupostos que a embasam e avaliar a pertinência de utilização desse nível de ensino para o desenvolvimento de professores do ensino superior.
6. Pesquisa com participantes. Onde se analisa as opiniões sobre o curso e sua contribuição na atuação profissional dos participantes do processo: alunos, egressos e professores.

Metodologia

Enquanto a ciência clássica trabalhava com a idéia de simplificação para compreensão dos fenômenos, efetuando sua separação e redução, utilizando-se de um enfoque racionalista, o cientista atual se depara com novas e complexas formas de compreender a realidade. O homem amplia sua visão particular a partir de múltiplas experiências culturais, retoma sua visão espiritual e holística que provoca a

superação de conceitos e métodos de pesquisa que já não dão conta de compreender a realidade atual. Pesquisar passa a significar encontrar explicações, rever concepções, criar e elaborar idéias, transformar o mundo. Dentre as possibilidades metodológicas de uma investigação científica, optamos, nesse estudo, por desenvolver uma pesquisa-ação com abordagem qualitativa, cuja definição de Thiollent, descrevo abaixo:

um tipo de investigação social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo no quais os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo THIOLENT (2005:16).

Os métodos qualitativos são apropriados quando o fenômeno em estudo é complexo, independem de quantificação e o entendimento de seu contexto social e cultural é um elemento importante para a pesquisa. Compreendem um conjunto de diferentes técnicas interpretativas que visam descrever e decodificar os componentes de um sistema complexo de significados. Apesar da técnica de descrição ter um caráter essencial no estudo qualitativo, sendo por meio deles que os dados são coletados, a interpretação é fundamental, pois estabelece vínculo entre o conhecimento e o fenômeno, entre teoria e as informações, entre o contexto e a ação e tem por objetivo traduzir e expressar o sentido dos fenômenos analisados. A pesquisa qualitativa estimula novas formas de pensar sobre algum tema, objeto ou conceito faz emergir aspectos subjetivos, é usada quando se busca percepções e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação. Pesquisar passa a significar encontrar explicações, rever concepções, criar e elaborar idéias, transformar o mundo. Segundo ANDRÉ (1995:17)

Em oposição ao empirismo, o pesquisador busca a interpretação em lugar da mensuração, a descoberta em lugar da constatação, valoriza a indução e assume que fatos e valores estão intimamente relacionados, tornando-se inaceitável uma postura neutra.

Na pesquisa qualitativa o pesquisador é um interprete da realidade, o que pressupõe sua imersão no contexto, o que acaba se tornando uma das características dos

métodos qualitativos. O fato de permitir a interação direta com as pessoas na sua vida cotidiana é extremamente rico na prática educacional por auxiliar a compreender suas concepções, vivências, motivações, comportamentos, procedimentos e os significados que atribuem a sua prática. O desenvolvimento de um estudo de pesquisa pressupõe um corte temporal e espacial no fenômeno a ser analisado, que definirá a dimensão do trabalho e permitirá analisar interações reais entre pessoas, entre essas o fenômeno e seu significado. Para isso é necessário observar e registrar e os métodos mais usados são: observação participante, entrevista individual, grupo focal e análise documental.

Ao optar por este caminho metodológico para o desenvolvimento desta pesquisa, os seguintes princípios deverão ser observados:

- a) Interação constante entre pesquisador e situação estudada.
- b) Busca pelo significado. O pesquisador permanece envolvido com diferentes formas de interpretação, compreensão e significados de experiências do grupo. O curso de pós-graduação em Docência significou formação de professores para nós: alunos, professores e pesquisador?
- c) Trabalho de campo. O pesquisador se aproxima das pessoas, situações, locais, eventos, mantendo com eles um contato direto e prolongado. Descrição ou reconstrução, registro detalhado e transcrições literais de fenômenos, no caso do curso de Pós-graduação *lato sensu* em Docência para o ensino superior em turismo.
- d) Coleta de dados a partir das técnicas que permitam inferir significados e interação entre os participantes como, por exemplo, observação participante, descrições detalhadas de fenômenos, comportamentos, citações diretas de pessoas sobre suas experiências, trechos de documentos, registros; gravações e transcrições entre outros.

No parágrafo inicial apontamos nossa opção pela pesquisa qualitativa privilegiando a pesquisa-ação. Na área educacional de diversos países e particularmente no Brasil

este método⁸ já tem certa tradição na área educacional principalmente vinculado às investigações da prática escolar. Principalmente porque permite que a pesquisa não se limite a descrever ou a avaliar, simplesmente, mas a construir e reconstruir processos ou sistemas de ensino numa perspectiva transformadora.

Na pesquisa-ação a participação das pessoas envolvidas com o objeto investigado é absolutamente necessária, não apenas reduzidas a seres a serem observados, mas desempenhando um papel ativo no relacionamento com os estudos e na busca por soluções para seus problemas. O pesquisador interage com os participantes, para o levantamento e discussão dos vários aspectos da realidade, dos objetivos e dos critérios de transformações, gerando o esquema de planejamento e ação modificadora de caráter coletivo.

Nesse sentido a pesquisa-ação se revela método adequado para a natureza do objeto pesquisado, basicamente pelos seguintes pontos:

1) Não pretendo simplesmente a aferição de determinadas hipóteses. Acredito que o conhecimento se constrói na troca que os indivíduos promovem ao enfrentar seu dia-a-dia. Sendo assim, o objetivo do trabalho é compreender a realidade do curso de Pós-graduação *lato sensu* em Docência para o ensino superior em turismo e áreas afins, descobrir novas probabilidades de ações e relações, fazer descobertas, aprender construir conhecimento individual e coletivo.

2) A pesquisa-ação se propõe a uma mudança, uma intervenção em busca de melhores opções. Thiollent, citado anteriormente, apresenta que o objetivo do método consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada. Nossa intenção é que o contexto e as condições ambientais conduzam a direção da pesquisa ao mesmo tempo em que nos conduzam à resolução de problemas práticos.

⁸ Segundo THIOLENT (2005:28) a pesquisa-ação não é considerada metodologia, mas, um método, uma estratégia de pesquisa.

3) Esta abordagem favorece a participação do pesquisador na complexa rede que se estabelece cotidianamente e assim, permite compreender o papel dos diferentes atores e o significado atribuído, por eles, a sua prática. Há uma constante troca de valores e explícita interação entre todos envolvidos. Ainda segundo o autor citado, outra característica deste método é que o pesquisador procura ter uma atitude de elucidação dos aspectos das situações apresentadas, sem imposição de suas próprias concepções. O que favorece os diferentes papéis que a pesquisadora representa no processo: professor, coordenadora acadêmica e pesquisadora.

Como mencionado anteriormente, estes princípios se revelam naturalmente presentes na natureza do objeto pesquisado. O curso de pós-graduação em Docência para o ensino superior em turismo e áreas afins tem sido acompanhado proximamente desde seu início. Os dados coletados são analisados e as questões que orientam os trabalhos são revistas por toda a equipe docente, de modo que respondam ativamente às circunstâncias que o cercam. Havendo necessidade modificam-se as metodologias ainda durante o desenrolar dos trabalhos pedagógicos em um contínuo movimento de planejar, executar e avaliar. Muitas e interessantes alterações e adaptações têm sido e ainda serão realizadas, imprimindo ao processo uma característica de revisão e reflexão constantes (estamos, atualmente, na quinta versão de estrutura de curso). É claro que por se tratar de uma instituição de ensino também com objetivos mercadológicos, há uma preocupação latente com o produto ofertado, o curso em si, mas a ênfase no processo educativo e não no resultado final é a tônica. Nossas ações têm sido norteadas por aquilo que está efetivamente acontecendo no curso, com a estrutura, professores e alunos; em como está sua evolução e como aperfeiçoar o processo.

Nota-se claramente que esta postura de eterna reflexão vem provocando mudança de atitude em todos os participantes: preocupação com o significado de suas ações docentes, com seus atos de aprendizagem, com a maneira própria que as pessoas vêem a si mesmas, os colegas, os alunos, as experiências e o mundo que as cerca.

A pesquisa-ação, entre outros métodos ativos, assumiu ao longo dos anos concepções e práticas que se afastaram da concepção inicial de Lewin que lhe deu

origem. No entanto, a maioria dos investigadores concorda que pesquisa-ação consiste em ciclos de planejamento, ação, reflexão ou avaliação, e mais adiante ação. Fazem isso repetida e cuidadosamente até que um resultado satisfatório seja alcançado. Inicia-se com a identificação de um problema no seu contexto particular e segue-se com um trabalho consistente e sistemático de coleta de dados para os quais podem ser utilizados instrumentos que variam de entrevistas, questionários, pesquisa documental, depoimentos a outros que permitam a coleta de informações pertinentes. Na seqüência o pesquisador analisa e dá significado aos dados, o que pode gerar encaminhamento ou até soluções ao problema identificado. A avaliação pode gerar uma intervenção ou a necessidade de implantação de ações mais estruturadas que criam mudanças no contexto pesquisado. É um ciclo que se repete até que se esgote; Thiollent observa que o planejamento e organização de uma pesquisa-ação são muito flexíveis, dependem das circunstâncias e dinâmica do grupo participante-pesquisador, mas sugere etapas a serem observadas e que privilegiam a clareza do diagnóstico; o problema e a área de conhecimento a ser abordado; a colocação do problema e eventuais hipóteses que desencadearão a investigação; a coleta e análise de dados; planejamento, avaliação e acompanhamento das ações; divulgação.

Seja qual for a organização selecionada para o desenvolvimento da pesquisa, se alguém opta por trabalhar com pesquisa-ação, reconhece uma de suas importantes características, colocada desde Lewin: o processo integrador entre pesquisa, reflexão e ação, retomado continuamente sob forma de espirais cíclicas, dando tempo e espaço para que a integração pesquisador-grupo vá se aprofundando, permitindo-se que a prática desse processo vá, aos poucos, se tornando mais familiar. Nesse momento emerge uma circunstância que demanda cuidados específicos: a manutenção do distanciamento do pesquisador e seu objeto de pesquisa. Alio-me à preocupação de Mizukami ao analisar as dificuldades inerentes à pesquisa na/com a prática: *como professores e administradores lidam com relações assimétricas de poder que podem distorcer os dados ou colocar em risco os participantes?* (MIZUKAMI et al. 2002:122). A autora faz também um alerta para as questões éticas sobre como passar de pesquisador a participante, continuando a

ser prioritariamente pesquisador; ou como passar de professor sujeito de pesquisa a pesquisador de seu fazer, mantendo-se prioritariamente no papel de professor?

No caso específico dessa pesquisa o fato de atuar como professora e coordenadora acadêmica do curso, ao mesmo tempo em que intensificaram minha participação no curso, em atividades regulares, complementares, em sala de aula e fora dela, em reuniões de professores e rotinas administrativas, facilitaram a coleta de dados. Por outro lado a preocupação de manter a relação dialógica de pesquisador com seu objeto me deixaram alerta para não comprometer os resultados finais da pesquisa. Procurei durante todo o projeto conciliar, mediar e articular essas diferenças de identidade, de modo que as dissonâncias passassem a não ser percebidas e muito menos tratadas superficialmente. Tomei o cuidado de elucidar bem os objetivos da pesquisa e os objetivos da ação. Enquanto professora a investigação tinha um propósito limitado de resolução de um problema prático de ordem técnica, pedagógica referente a um componente curricular específico, ou enquanto coordenadora, da organização do curso como um todo. Enquanto pesquisadora a preocupação era relacionar os problemas e suas pretendidas soluções ao objeto de pesquisa, referenciá-lo à luz dos teóricos, analisar, adaptar e extrapolar o conhecimento construído para outras esferas ou áreas de conhecimento.

É evidente que nem todas as variáveis podem ser isoladas, visto que todas podem interferir no que está sendo analisado já que aquilo que o pesquisador observa e interpreta nunca é independente da sua formação, de suas experiências anteriores e do próprio “mergulho” na situação investigada. Mas a definição clara dos objetivos e a clareza da necessidade de superação dos papéis desempenhados encaminharam o desenvolvimento da pesquisa e direcionaram os cuidados tomados para resguardar os princípios metodológicos da pesquisa-ação e seu desenvolvimento de modo que caminhasse na direção de sua intencionalidade.

2. SABEDORIA DOCENTE: PRINCÍPIOS BÁSICOS

Saber socialmente estratégico e ao mesmo tempo desvalorizado, prática erudita e ao mesmo tempo aparentemente desprovida de um saber específico baseado nas atividades dos professores e por elas produzido, a relação dos professores com os saberes parece, no mínimo, ambígua.

(TARDIF, 2002:42)

As demandas socioeconômicas e educacionais do mundo moderno evidenciam a necessidade de redefinição do papel e das competências do professor do ensino superior, visto que variadas e consideráveis responsabilidades lhe são atribuídas. Apesar da força do paradigma tradicional ser muito forte e algumas instituições ainda privilegiarem a técnica da transmissão da matéria / conteúdos generalistas e a experiência acumulada dos profissionais de mercado em sala de aula, se sobressai uma nova abordagem dos processos educativos. Abordagem essa que questiona, entre outras coisas, se o papel do professor se resume transmitir informações e desenvolver habilidades específicas. Não há como negar que experiências educacionais nessa perspectiva tradicional são restritas tanto para o professor como para os alunos, o que conseqüentemente provoca uma alteração na expectativa sobre o papel dos professores e suas responsabilidades.

É de senso comum que o professor do ensino superior deve formar seus alunos para inserirem-se de modo eficaz no setor produtivo da sociedade. Mas, na maioria das vezes esses professores estão despreparados para assumirem o proposto, principalmente pelo fato de que não há clareza da complexidade dessa tarefa. Na pesquisa de mestrado⁹ que realizei perguntei aos professores de turismo, coordenadores pedagógicos e alunos de quatro instituições de ensino superior de São Paulo: qual sua opinião a respeito do papel do professor do ensino superior de turismo/hotelaria? Que dificuldades enfrentavam ao desempenhar seu papel? O que sugeriam para minimizá-las? A análise dos dados indicou que os professores

⁹ GAETA 2001.

sentem uma grande dificuldade em exercer as atividades que se lhes propõem, simplesmente porque é muito mais complexa do que a percepção inicial daquilo que entendem por ser professor de turismo/hotelaria. Os professores julgaram que deviam ser especialistas e consideraram-se responsáveis pela preparação de seus alunos para o mercado profissional (21% acharam que deviam formar competências técnicas e 18% que deveriam formar o cidadão globalizado). Ficou clara a expectativa do professor como transmissor de conhecimentos, mas também ficou evidente que se sentiam “prensados” entre as expectativas da instituição, representada pelas coordenações, as expectativas que intuíaam ser a dos alunos e a sua própria expectativa. As coordenações consideraram como fundamental no professor a *expertise*, ou seja: o domínio do conteúdo formado pela conjugação dos elementos de formação inicial, mais a atualização constante, mais a experiência na área, mais a transposição didática¹⁰; apareceu também a preocupação com a forma de transmissão do saber, para a obtenção de resultados de aprendizagem. Os alunos não viam importância na *expertise* se o professor não soubesse ensinar a matéria e torná-la interessante; não se julgavam co-participantes no processo de ensino aprendizagem e sim receptores de “receitas de sucesso”. A **Tabela 1** ilustra as múltiplas expectativas sobre o ser professor, comentadas neste parágrafo.

¹⁰ Designa o conjunto de transformações sofridas pelos conteúdos culturais para formalização do processo de ensino. MOROSINI, 2006.

	Papel de professor de turismo e hotelaria	Dificuldades relativas à(s) /ao(s):	Sugestões de ot
Ponto de vista dos professores	Ser um <i>expert</i> no assunto que ministra (25%). Formador de competências técnicas (21%). Deveriam formar o cidadão globalizado (18%)	Ação docente (36,8% sendo 71,9% no relacionamento com aluno). Parceria com IES (27,6%) (sendo 33,3% no salário defasado). Planejamento docente (19,6%) (sendo 35,3% em bibliografia escassa). Desenvolvimento pessoal (16%) (sendo 78,5% em tempo disponível).	Condiç (sendo 34,5% em Apoio (sendo 30% em po Incentivo (sendo 85,7% s horária ren
Ponto de vista dos coordenadores	Ser um <i>expert</i> em turismo (11,7% conhecimento profundo + 41% atualização). Promover adequação da disciplina ao mercado (35,3%).	Falta de iniciativa para atualização (interesse ou condições) (30%). Pouco hábito de revisão/reflexão (20%). Pouco academicismo/didática (15%).	Reuniõe Incentivo à part Divulgação e soci
Ponto de vista dos alunos	Ser um <i>expert</i> no assunto (5% conteúdo + 39% interação mercado). Gostar de ser professor	Muita teoria e pouca prática (31,5%). Desconsideração pelos alunos (26%). Aulas mal preparadas (20%).	Aulas dinâm Interação com o n aula Interação

Tabela 1 - Pontos principais da tabulação dos dados da pesquisa

Fonte: GAETA (2001:112)

A análise dos dados coletados na pesquisa mencionada evidenciou que nossos professores se sentem confusos quanto a sua participação no processo ensino-aprendizagem, como ficou claro ao tentarmos esclarecer qual a expectativa dos professores sobre seu papel, as dificuldades que enfrentam e as sugestões que apresentam para otimizar a docência. Constatamos que, a princípio, consideram seu papel como o de um especialista em determinado assunto, que deve transmitir experiência e conhecimento para formar competências técnicas. A primeira vista não parece ser difícil “transmitir o que se sabe”. No entanto, ao enfrentarem as situações de ensino e aprendizagem do dia-a-dia, os professores se confrontam com as expectativas dos demais participantes do processo, coordenadores e alunos e, é obvio, surgem muitas nuances. A intuição e experiência profissional já não são suficientes para gerar recursos para superar os conflitos que esse “novo” papel de

professor do ensino superior cria. Sentem-se oprimidos e abusados e tendem a atribuir parte da culpa pelo fracasso à instituição de ensino e aos alunos, sugerindo que assumam algumas responsabilidades. Nesse choque de realidade todos os sonhos e ilusões de docência se desfazem e não há nada de concreto para substituí-lo. Serão muitas as exigências com relação ao professor? Segundo Nóvoa

há um autêntico processo histórico de aumento das exigências que se fazem ao professor, pedindo-lhe que assuma um número cada vez maior de responsabilidades... Apesar de exigir que os professores cumpram 'novas' tarefas, é interessante observar que não houve mudanças significativas na formação de professores. Não é de se estranhar que sofram autênticos choques com a realidade, ao passarem, sem preparação adequada, para a prática de ensinar. Produz-se, dessa forma, um aumento de confusão a respeito das competências de que o professor precisa para exercer a complexa função que se lhe atribui. (NÓVOA, 1995:100),

Espera-se que atuem como mediadores da aprendizagem conduzindo o processo para além dos limites da prática profissionalizante, rumo a uma educação que estimule competência mais ampla que valorize e permita atuação eficaz do cidadão nos contextos profissional e cultural atuais. A docência, nesta abordagem, não é um ato único, isolado que ocorre na sala de aula. É uma combinação de atividades elaboradas para intensificar a aprendizagem dos alunos. Não se restringe a uma experiência profissional especializada, alcança múltiplas direções, o domínio de variados códigos e linguagens que favoreçam atuação intelectual ampla e flexível assim como base sólida à apropriação contínua dos conhecimentos específicos e a conhecimentos genéricos que ampliem sua visão de mundo, além de habilidade para trabalhar e interagir com grupos de variadas configurações e objetivos.

Muitos estudiosos e pesquisadores voltaram-se para o tema: No relatório da UNESCO (1999) sobre educação para o séc. XXI lê-se que o professor deve despertar a curiosidade, desenvolver a autonomia, estimular o rigor intelectual e criar condições necessárias para o sucesso da educação formal e da educação permanente. Já Edgar Morin defende a idéia de que antes de ensinar disciplinas é importante discutir saberes que são fundamentais para a preparação do ser humano "rumo à lucidez"; completa que é necessária *a compreensão do conhecimento*

pertinente e contextualizado, a compreensão de si mesmo como ser uno e inserido no contexto “terra”, a compreensão mútua e ética e a forma de se preparar para as incertezas. (MORIN 1999:14). Em um nível mais operacional Perrenoud (2000) conclui que as competências docentes emergentes (as clássicas, como seguir o programa, preparar e dar aulas, etc., por serem básicas não estão contempladas) podem ser agrupadas em dez categorias:

- 1) organizar e dirigir situações de aprendizagem;
- 2) administrar a progressão da aprendizagem;
- 3) conceber e fazer com que os dispositivos de diferenciação evoluam;
- 4) envolver os alunos em suas aprendizagens e trabalhos;
- 5) trabalhar em equipe;
- 6) participar da administração da escola;
- 7) informar e envolver os pais;
- 8) utilizar novas tecnologias;
- 9) enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão;
- 10) administrar a própria formação.

Pozo considera que *ensinar, na nova cultura da aprendizagem, requer a existência de diversos personagens, não como máscaras sucessivas, mas integradas num planejamento estratégico de ensino.* (POZO, 2002:260). Em sua opinião, o mestre assume diferentes papéis conforme as necessidades se configurem durante o processo de ensino aprendizagem. Para isto deve se competente como “mestre provedor” que transmite conhecimentos já elaborados; “mestre modelo” que é mais imagem do que palavras, um exemplo a ser seguido ou rejeitado; “mestre treinador” que estabelece um programa e supervisiona para que seja seguido, corrigindo erros ou desvios; “mestre orientador” que fixa os objetivos, mas deixa que o próprio aprendiz estabeleça as metas e os meios para alcançá-las; e por último, o “mestre assessor” ou “diretor de projetos e/ou investigação de alunos” que delega o controle das tarefas ao aprendiz que estabelece seus próprios objetivos e métodos. Tardif diz que o saber docente *é formado pelo amálgama, mais ou menos coerente, dos saberes oriundos da formação profissional, dos saberes das disciplinas, dos currículos e da experiência.* (TARDIF,1991:218). Zabalza (2004) aborda a importância do equilíbrio entre vários aspectos: desenvolvimento pessoal,

conhecimento aprofundado dos conteúdos específicos de sua área de formação, formação para a pesquisa vinculada à docência, conhecimentos pedagógicos não apenas focados no ensino, mas também na aprendizagem, pois como ensinar se não se conhece como se aprende. Masetto (2003) aponta muitos saberes implicados na prática docente que vão desde a organização da aula, do relacionamento com a classe, da escolha de atividades, da construção e prática curricular, até o conhecimento das teorias da aprendizagem e do desenvolvimento. Imbernón (1988) parte do princípio que a função docente comporta um conhecimento pedagógico específico, um comportamento ético e moral, a necessidade de co-responsabilidade com outros agentes sociais e um componente prático – conhecimentos e habilidades que são desenvolvidos na prática.

A sabedoria docente é complexa e nesse contexto o papel do professor do ensino superior abrange muitas facetas e dimensões, a maioria inter relacionadas. Do referencial estudado ressaltamos alguns aspectos para discussão mais aprofundada com o objetivo de, no desenvolvimento dessa pesquisa, relacioná-los com nosso objeto de estudos.

2.1. Domínio do conteúdo

É unânime a afirmação que um professor deve certamente possuir certa destreza mínima em relação à matéria de ensino, estar atualizado e ter confiança em seu conhecimento. O domínio científico, a expertise e as atividades profissionais relacionadas são automaticamente vinculadas à docência. Não raro esta especialização tem um foco apenas no tema que lhe é próprio sem conexão com as outras áreas que compõem o curso, sem uma relação com outros temas e assuntos. Não basta citar alguns exemplos que ligam seu conteúdo ao tema do curso. Se o professor não tem a visão do todo e de interação entre as partes, se não situar o conhecimento dentro de uma visão de complexidade (união entre a multiplicidade e a unidade) terá muita dificuldade em desenvolver atividades que permitam formação abrangente e crítica.

Além disso, a velocidade em que as informações acontecem e o conhecimento se reproduz na sociedade atual exigem dos professores uma atualização e adequação

permanente de seu acervo de conhecimentos. Devem ter plena consciência das conseqüências que o dinamismo da sociedade do conhecimento imprime à docência, sem a qual não poderão adequar seus conteúdos às necessidades do processo educativo.

Acrescenta-se ainda que o saber do professor fundamenta-se tanto na teoria quanto na prática: a vivência que valida a teoria. O conhecimento docente tem significado quando traz consigo a realidade do dia-a-dia da profissão para a sala de aula, aproximando o sistema educacional do mercado de trabalho.

Conclui-se, portanto, que a competência cognitiva, o saber específico de um tema exige do professor a visão atualizada da complexidade de sua área de estudos. O professor deve dominar o conteúdo, tanto o tradicional como o mais recente e inovador, não apenas para transmiti-lo aos alunos, mas para abrir-se ao diálogo e partilhar informações e experiências em situações de aprendizagem.

2.2. Engajamento com a organização curricular

Como vimos anteriormente, o ensino começa necessariamente com o entendimento do professor a respeito de o que é para ser ensinado. Mas não podemos deixar de considerar que a relação do professor com o saber enquanto especialista é diferente da relação, com este mesmo saber, enquanto docente: Há uma responsabilidade especial: se o professor é a fonte primária frente ao entendimento do aluno com o tema em questão deve ter uma clara compreensão de como esse conhecimento deve ser ordenado de maneira que seja claro, acessível, útil e significativo aos estudantes. Cada contexto exige o desenvolvimento de área cognitiva adequada, em um processo de aquisição, seleção, organização e elaboração de determinadas informações, produção, reconstrução e atribuição de significado aos conhecimentos. A integração (e não a somatória) das áreas cognitivas específicas possibilita a formação profissional dos alunos de cada curso e, portanto, não deve ser feita de forma isolada, focada apenas na especificidade de uma matéria, mas uma construção conjunta entre todos os atores do processo de aprender.

Significa repensar o individualismo, o isolamento em sala de aula tão comum em nossa realidade e substituí-lo por uma prática compartilhada, com participação e integração a um projeto institucional. É o fomento da cooperação e o diálogo crítico entre os professores. Naturalmente essa questão está totalmente vinculada ao debate sobre currículo, aqui entendido como o campo em que interagem idéias e práticas que criam ambiente propício para a intensificação da aprendizagem. A seleção de conteúdos é uma decisão política, é aquilo *o que o curso aborda*, segundo Sacristan é imprescindível para entendermos a ação, porque *lhes marcam o cenário, as regras do jogo, as margens de autonomia, além de selecionar o conteúdo*. SACRISTAN (1990: 52). A seleção de conhecimentos e atividades que compõem o currículo sofre determinações políticas, culturais, econômicas e sociais. Ao discutir as escolhas feitas, continua o autor está se discutindo não só as opções de cada professor, mas, as concepções acerca do assunto em determinado contexto social e como se percebe seu desenvolvimento, suas características e tendências. A análise crítica do currículo passa obrigatoriamente pelos seguintes pontos chaves: (i) se a estrutura curricular se constitui de forma coerente, ampla sem privilegiar apenas habilidades técnicas para a inserção profissional, mas, equilibrada com as questões de cultura geral, estimulando sua capacidade intelectual, desenvolvendo independência e consciência crítica; (ii) se há preocupação de integração com outras unidades de ensino proporcionando ao aluno o desvelamento de cada tema e suas particularidades além da análise das interligações com as outras áreas do curso em um panorama geral; (iii) se, ao mesmo tempo a distribuição das atividades apresenta uma seqüência lógica e progressiva de aprendizagem. O papel do professor no planejamento de sua unidade de ensino extrapola a simples seleção do “que ensinar na minha matéria”. O papel do professor é de alguém que interpreta o currículo e colabora para seu desenvolvimento. Ao contribuir para sua melhoria constante, ao sugerir conteúdo de sua matéria e atividades pedagógicas, torna-se co-responsável por sua concepção. Ao engajar-se criticamente com o currículo oferece algum sentido à direção da aprendizagem em termos de resultados e prioridades. Torna-se participativo e co-responsável pelo processo e colabora para definir as expectativas e os propósitos mútuos de transformar um grupo de estudantes numa comunidade de aprendizagem sobre o turismo.

2.3. Competência pedagógica

O saber do professor do ensino superior ganha complexidade à medida que nos aprofundamos em sua análise. Além de manter seu acervo de conhecimentos constantemente atualizado e de selecionar os conteúdos de forma a manter-se engajado em currículo de formação de profissionais críticos, a docência em si não se apresenta mais simples, exigindo muitas vezes decisões imediatas e ações que ultrapassam seu planejamento prévio. Como transformar esse acervo de conhecimentos, mutante e interdisciplinar em um processo de ensino-aprendizagem eficiente e interessante? Como transpor para suas aulas o dinamismo do dia-a-dia do profissional da área? Como a prática poderia subsidiar a teoria e vice-versa, no sentido de promover a indução, dedução, reflexão, criatividade e tomada de decisões entre outras, nas situações de exercício profissional? A intersecção entre teoria e prática, o saber e o saber-fazer no sentido de desenvolver um conjunto de ações que resultem em uma situação de aprendizagem nos dizeres de Imbernón (1998), Masetto (2003), Zabalza (2004) e vários outros autores, correspondem a uma competência pedagógica específica.

Que se inicia, é evidente, na compreensão do processo de aprendizagem, e suas múltiplas interpretações. Para facilitar a aprendizagem é imprescindível saber como ocorre. Perez Gomes (1998) discorre que as teorias de aprendizagem mais significativas podem ser agrupadas sob dois grandes enfoques: (i) teorias associacionistas, de condicionamento, que concebem a aprendizagem como um processo cego, fortuito de associação de estímulos e respostas provocados e determinados pelas condições externas, (Skinner, Pavlov, Thorndike entre outros); (ii) teorias mediacionais que consideram a aprendizagem um processo de conhecimento, de compreensão das relações, em que as condições externas atuam mediadas pelas condições internas. (Maslow, Rogers, Vygotsky, entre outros). Anastasiou (2003) procura fazer uma distinção entre os termos (i) apreender do latim *apprehendere* que significa segurar, prender, assimilar mentalmente, entender, compreender, agarrar. Para isto é preciso agir, exercitar-se, informar-se, apropriar-se e (ii) aprender derivado de apreender que significa tomar conhecimento, reter na memória mediante estudo, receber informação de. Conclui afirmando que se nossa

meta é propiciar condições para o desenvolvimento total do aluno, ultrapassando o simples repasse de informações, temos que evoluir do aprender para o apreender.

Os autores citados chamam a atenção para as diferenças entre um processo de aprendizagem memorístico, circunstancial, baseado na lógica formal e um complexo processo de apropriação de conhecimento integrativo, flexibilizado, conectado à realidade, que mobiliza várias operações de pensamento e promove mudança significativa e crescimento. Neste caso a aprendizagem se traduz por um processo de reflexão sistemática que, *conduz o aprendiz da síncrese (visão inicial, não elaborada ou até caótica) para a síntese (visão mais elaborada deste mesmo objeto)*. (ANASTASIOU 2003:29) Para que isto ocorra, é condição imprescindível que haja uma mobilização para o conhecimento. O aprendiz precisa despertar, sensibilizar-se e direcionar-se para o processo. O professor precisa preparar-se para facilitar e intensificar esse processo promovendo atividades que:

- provoquem necessidade de mudança: a alteração do *status quo* se inicia com a consciência de que a situação atual não está satisfatória; na seqüência instaura-se o desequilíbrio, a instabilidade, o caos interior, pois as novas idéias não combinam com a estrutura que se tem como base; e, por fim, provoca evolução com o preenchimento de lacunas inconscientes, o prazer pela nova situação e incorporação de outros valores.
- atribuam significado ao ato de aprender, ou seja, estabelecem nexos, vínculos entre os conteúdos a serem apreendidos com seus interesses e práticas. Estabelece-se um diálogo entre o mundo do aluno e o tema a ser trabalhado. O aprendiz percebe que o processo de aprendizagem vem contribuir para ordenação de seu caos interior. Sente que “o novo” se somará positivamente ao que sabia anteriormente e trará contribuições relevantes para sua vida pessoal e profissional.

Esse é um exercício de aprendizagem a ser construído em parcerias: professores e alunos entre si e uns com os outros. O papel do professor é desafiar, estimular e ajudar os alunos na construção do conhecimento. O dos alunos requer apropriação ativa e consciente destes conhecimentos e sua aplicabilidade. Essa interação entre

os participantes do processo de aprendizagem, segundo Masetto (2003), deve considerar os seguintes pontos:

- O diálogo contínuo criando uma atmosfera de mútuo respeito e confiança. É necessária clareza nos propósitos do grupo e a perspectiva de contínuas negociações e avaliações nos processos.
- A aceitação de uma relação entre adultos que se caracteriza pelo estabelecimento de parceria e co-responsabilidade entre os integrantes do grupo e que os coloca juntos, *lado a lado, trabalhando pelos mesmos objetivos, como equipe de trabalho (...)* Espera-se um pacto, um compromisso de se empenhar para levar a frente um plano de trabalho, numa ação cooperativa. (MASETTO 2003.47).
- A atitude de mediação pedagógica por parte do professor que busca abrir novos caminhos nas relações entre o docente e o aluno de forma a facilitar e motivar a aprendizagem.

Para completar esse processo pedagógico o professor precisa pensar em meios, presenciais ou virtuais, de se aproximar dos objetivos propostos e das necessidades dos alunos. Em estratégias para aproximar o conteúdo selecionado das atividades profissionais, em métodos para facilitar e intensificar a aprendizagem dos alunos, em técnicas variadas, que dinamizem a ação pedagógica e permitam o desenvolvimento de múltiplas facetas dos alunos, além de recursos tradicionais ou de novas tecnologias para viabilizar os métodos escolhidos. E, ainda, a que mecanismos pode recorrer para analisar se a aprendizagem ocorreu ou não adequadamente.

2.4. Identidade docente

Como já mencionamos anteriormente, grande parte do corpo docente dos cursos superiores é recrutada entre profissionais da área e têm a expectativa de que partilhar suas experiências seja suficiente para a tarefa de professor, fundamentado na idéia de ter seu trabalho, há décadas, bem definido e resumido a ensinar o que sabe. Ao se deparar com a complexidade que a nova e peculiar função docente apresenta, ao perceber a necessidade de formação especializada para o desenvolvimento das competências e saberes requeridos, *ao constatar que a*

docência requer profissionalização, sentem-se confusos e desanimados. (GAETA 2001). Ter que responder a exigências que estão além de sua formação contribui para um sentimento de desprofissionalização e de perda de identidade. Oliveira citando Enguita diz que *o trabalhador que perde o controle sobre o processo de trabalho perde a noção de integridade do processo passando a executar apenas uma parte, alienando-se da concepção.* (OLIVEIRA, 2004:5)

Os professores ensinam tanto pelo que sabem, quanto pelo que são, argumenta Zabalza (2004) e acrescenta que a expectativa que têm sobre seu trabalho, a maneira como planejam suas atividades, a maneira de abordarem os conteúdos selecionados, a metodologia empregada, as exigências para aprovação, o relacionamento com os alunos e instituição refletem o que a pessoa é, sente ou vive. A identidade não é um dado imutável nem adquirível, mas é algo que vai sendo construído ao longo da vida de cada sujeito. É um processo de tomada de consciência gradativa das capacidades e possibilidades, das revisões de seus valores e seus saberes, de suas necessidades e de como satisfazê-las. A identidade profissional

Define-se, de acordo com o modo de ser no mundo, num dado momento, numa dada cultura, numa história, e a ela estão associadas às motivações, os interesses, as expectativas e todos os elementos multi determinantes dos modos de ser dos profissionais. (GATTI. 1996:85-90)

É a representação que faço de mim mesmo e que os demais atribuem a mim, no que se refere ao trabalho que realizo por meio de um processo gradativo e lento, porém imperativo no exercício da vida. É imprescindível saber o que se “é,” para saber o que se “quer”, saber “ser” para saber “fazer”. A identidade profissional se constrói a partir do significado que a profissão tem para cada um, do que significa ser professor do ensino superior.

Construir a identidade docente é algo muito complexo e pessoal, e extremamente importante para uma atuação competente e gratificante. A autora citada afirma *que os professores constroem suas identidades profissionais no embate do cotidiano nas escolas, sobre a base das vivências que sua atuação social de classe, sexo ou raça*

possibilitou como background. (GATTI, 1996:85-90). A identidade condiciona o moral profissional, a capacidade de trabalho e com o passar do tempo, a efetividade das ações pedagógicas.

Desta maneira o profissional que é convidado a abrilhantar um curso discutindo suas experiências profissionais agirá como profissional que é: engenheiro, administrador, gestor, empreendedor ou outro. O valor que agrega enquanto especialista é indiscutível, mas, recrutá-lo como professor é questionável e poderá se transformar em um enorme desperdício de recurso humano. O professor que tem claro qual é seu papel docente, dificilmente se abate com as mazelas do dia-a-dia ou se desestrutura com a complexidade das expectativas que se acumulam sobre si, mas, tem uma atitude profissional de adequação de seu perfil às novas demandas educacionais e/ou sociais.

2.5. Reflexão e pesquisa

A docência é uma atividade multifacetada que implica interação de conhecimento, atividades, estrutura, recursos e que envolve estudantes, professores, coordenadores de ensino, pessoal administrativo, empresários, pais, e em última instância o governo através das políticas públicas. Essas diferenças de percepção e sutilezas imprimem à docência uma complexidade que provoca constantes questionamentos. O professor criterioso analisa sua prática em relação à classe, ao curso, ao currículo, ao saber, ao seu desempenho, aos colegas em busca de aperfeiçoamento. Esse processo de reflexão consagrado desde Schön (1983) e Zeichner (1990) preconiza a prática planejada, analisada e aprimorada em função da reflexão. Valoriza a ação docente, reconhecendo que é fonte de saber, permite ao professor libertar-se da cristalização e das práticas rotineiras, documentar a própria atuação, avaliá-la e implantar os processos e ajustes que forem convenientes. Essa proposição, segundo André, *valoriza a articulação entre teoria e prática, reconhece a importância dos saberes da experiência e da reflexão crítica na melhoria da prática, atribui ao professor um papel ativo em seu desenvolvimento profissional.* (ANDRÉ, 2005:57). O hábito da investigação pode se tornar uma excelente ferramenta para

revisão e reflexão individual e coletiva sobre as ações pedagógicas. E também, para o engajamento do professor em projetos interdisciplinares, comunitários e institucionais, visto que não é, necessariamente, um processo solitário, requer diálogo, comparação, partilha, construção conjunta, socialização.

Há uma vertente que considera que a reflexão sobre a prática gera novo conhecimento e nessa conjuntura se caracteriza como pesquisa. Nesse caso o professor reflexivo é também um professor pesquisador visto que trabalha com coleta, análise de dados e socialização de conhecimentos. Outra vertente nega esta hipótese, pois alega princípios e competências específicas para se realizar pesquisa científica já que se utiliza de procedimentos rigorosos e sistemáticos, revisão teórica, linguagem específica, para produzir conhecimento, privilégio de uns poucos professores universitários que a ela se dedicam praticamente com exclusividade. André deixa bem claro o cuidado que se deve ter ao atribuir ao professor mais uma função: a pesquisa científica. Há condições, pergunta a autora, *para o professor acumular duas tarefas tão complexas e distintas como a pesquisa científica e a docência, com seus desafios cotidianos?* (ANDRÉ, 2001:55)

Defendemos aqui, como parte intrínseca da sabedoria docente, a postura investigativa, crítica, reflexiva em relação ao conhecimento. Já dizia Dewey que se o sujeito não for capaz de questionar, não será capaz de reconhecer e experimentar outros pontos de vista alternativos. Assim, a ação reflexiva implica *consideração ativa, persistente e cuidada de qualquer crença ou forma de conhecimento à luz dos motivos que os justificam e das conseqüências a que conduzem.* (DEWEY, 1933:9). O professor que desenvolve os princípios da pesquisa (mesmo que não rigorosa nos procedimentos) acaba incorporando-os em sua prática, seja para a atualização e manutenção de sua expertise, seja para o desenvolvimento das habilidades relativas à solução de problemas; seja para reflexão e melhoria de sua prática, seja no envolvimento de projetos coletivos, seja utilizando a pesquisa como estratégia de ensino incentivando seus alunos a investigarem temas de seu interesse, seja, na melhor das hipóteses, para extrapolar as paredes de sua sala de aula e abrir-se ao mundo. Concluimos com Imbernón:

o professor não deve refletir unicamente sobre sua prática, mas sua reflexão deve atravessar as paredes da instituição para analisar todo tipo de interesses subjacentes à educação, à realidade social, com o objetivo concreto de obter emancipação das pessoas. (IMBERNÓN, 2000:40)

2.6. Carreira docente

Conforme vimos discutindo a atividade docente na conjuntura atual é complexa e exige saberes profissionais. Ao mesmo, tempo, por incoerente que possa parecer, problemas ligados à precarização do trabalho dos professores são constantes e crescentes e cercam os ambientes de atuação contaminando os processos de ensino-aprendizagem. Exemplos:

- Expansão da oferta do ensino superior¹¹ (somente 10% dos brasileiros entre 18 e 24 anos cursam o ensino superior) e a conseqüente demanda por quadro docente (havia 293242 docentes em exercício na Educação Superior em 2004 sendo que 57% mestres ou doutores e 29,5% especialistas).
- A formação docente é precária, conteudista, baseada no aprender com a prática e nos modelos dos professores mais velhos. Quando ocorre, pode ser em diferentes instituições formadoras e em diferentes níveis de ensino. Tem como objetivo principal a transmissão de informações e experiências.
- A oferta de professores não atende as necessidades visto que muitos, conforme a pesquisa de Gaeta (2001) demonstra, não estão adequadamente preparados para a tarefa que lhes é proposta.
- Existem características diferenciais de contratos e categorias de professores dependendo do regime de trabalho¹²: professores parciais (21,6%) e horistas (43,5%) na rede privada. As Universidades Públicas detêm 34,9% de contratados em período integral, respondendo por 99,8% do total.

¹¹ edudatabrasil do INEP e no relatório final da CAPES/Funadesp, 2006. Consulta em 13/07/07

¹² Idem nota 10

- As características dos horistas segundo a CAPES (senso 2004) privilegiam suas atividades profissionais voltadas ao mercado específico exercendo a docência à noite e aos sábados; apresentam grande espaço de tempo entre sua graduação e o exercício da docência; têm dificuldades em obter vagas nos mestrados reconhecidos em função da defasagem entre as exigências requeridas nos processos seletivos e os conteúdos e experiência que dominam; têm restrição para se dedicar em tempo integral à realização de mestrados tradicionais; e alegam falta de oportunidade e condições para engajamento em atividades de pesquisa e de produção intelectual.
- A recente legislação para a educação superior exige uma porcentagem de docentes contratados em regime de dedicação integral, produção científica e titulação, para a avaliação e conseqüente certificação da instituição, o que gerou a situação de atribuição de várias aulas, muitas vezes em disciplinas diferentes e em níveis de curso variados, a um mesmo docente titulado; em contrapartida, a atribuição de aulas esporádicas a docentes não titulados.
- As condições administrativas de contratação como carga horária de trabalho, dedicação à sala de aula e a preparação e material, tamanho das turmas e proporção entre professor/aluno, rotatividade, itinerário dos professores pelos *campi* da mesma instituição ou entre instituições, compatibilidade entre os horários de trabalho no mundo corporativo e na faculdade e principalmente a desvalorização salarial do trabalho do professor têm sido motivo de várias reivindicações e eventuais paralisações.
- Outro ponto de fragilidade é que o corpo docente não se constitui enquanto categoria profissional. O movimento sindical começa a ganhar força em relação à garantia de alguns direitos da classe, já consagrados, mas os demais dependem de longos processos de negociação com as instituições.
- Poucas são as instituições que oferecem oportunidades de desenvolvimento pessoal aos professores. Existem algumas iniciativas isoladas e fragmentadas, cursos com temas específicos e outros. É importante que a o professor seja

estimulado, motivado e que obtenha recursos que facilitem a reflexão crítica e a pesquisa científica em uma proposta de educação ao longo da vida.

- A precarização nas condições de trabalho do professor tem sido apontada como um fator alto de desmotivação profissional, de desgaste pessoal e até mesmo de frustração. A insatisfação de um modo ou de outro afeta o desenvolvimento das práticas e a qualidade do processo educativo. O professor precisa desenvolver o senso de carreira docente em contraposição ao especialista que ministra aulas eventuais, para se sentir em condições de lutar por seus direitos, reconhecer seus deveres e buscar a satisfação pessoal e profissional ou como afirma Zabalza, *somente quem possui expectativas elevadas de crescimento e melhora profissional está em condições de se esforçar para alcançá-las.* (ZABALZA , 2004:135)

As reflexões desse capítulo indicam a complexidade e abrangência dos saberes docentes para o ensino superior. Sendo assim é compreensível a crise que grande parte dos professores enfrenta ao se defrontar com a realidade de suas classes de aula, com as expectativas dos alunos e das Instituições a respeito de seu novo papel. É preciso enfrentar com realismo essa situação e repensar os processos de seleção e de formação do corpo docente ou, em hipótese contrária desqualificar o processo de ensino–aprendizagem.

3. ATUAÇÃO DOCENTE EM CONTEXTO ESPECÍFICO: PARTE INTEGRANTE DO SABER DOCENTE

Além dos aspectos levantados no capítulo anterior, a sabedoria docente pressupõe, ainda, intensa interação do professor com a área de estudos do curso em que irá lecionar, pois as profissões exigem competências, habilidades e acervo de conhecimentos próprios. Uma atuação docente qualificada exige do professor conhecimento do contexto em que seus alunos atuarão, seja na interpretação das diferentes abordagens em que se apresenta, seja na compreensão de suas especificidades e principalmente na interface de seus componentes. Ao dominar os meandros e particularidades da profissão terá condições de analisar e compreender o contexto em que a atividade se desenvolve de modo a poder partilhar com seus alunos a possibilidade de uma intervenção criteriosa e eficaz nessa realidade o que, em última instância, é o objetivo da formação superior.

Como a pesquisa de campo envolve o planejamento e implantação de um curso de pós-graduação para docentes em Turismo e áreas afins precisamos entender o contexto específico para explicitar o saber docente para a área. Uma das características do corpo docente é que há migração intensa (75%) de outras áreas de conhecimento (biólogos, geólogos, administradores, entre outros);

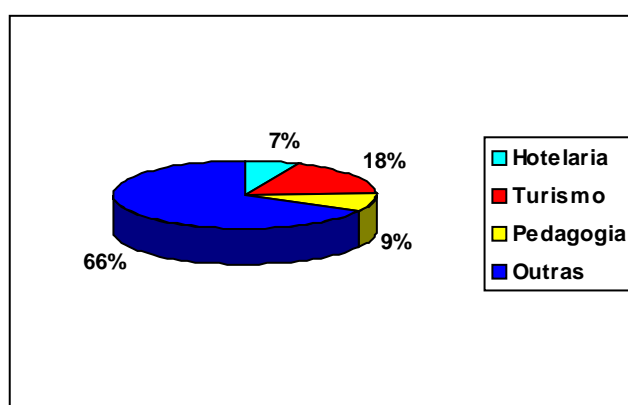


Gráfico 1 – Formação inicial dos professores

Fonte: GAETA, 2001

Essa heterogeneidade de formação provoca entre os professores uma visão individualista e parcial do turismo, exatamente oposta à suposta

interdisciplinaridade¹³ desse campo de estudos e gera uma primeira e grande necessidade de buscar a superação desse hiato de conhecimentos específicos sobre a área de atuação. Detectar as necessidades do mundo turístico e ajustar-se a elas torna-se condição imprescindível para atuação docente qualificada na perspectiva que defendendo no parágrafo inicial. Nesse contexto, uma investigação constante e rotineira sobre: que turismo é esse? Há um novo sentido na viagem? deveria ser a premissa básica de qualquer intenção de “ser professor”. Não há como se esquivar de compreender e refletir que o turismo enquanto atividade econômica é recente. A partir de 1950 fatores como a absorção intensa e rápida do progresso técnico nas corporações liberando o tempo livre dos trabalhadores; a internacionalização dos países com a abertura comercial e legal das fronteiras que facilitam o ir e vir; as mudanças socioculturais advindas na democratização da educação e aprendizagem de idiomas que geram curiosidade e vontade de “conhecer o desconhecido”, além da evolução dos transportes e massificação dos meios de comunicação, provocaram mudança de hábitos nas pessoas. Abriu-se o espaço para a atividade de turismo e a necessidade de serviços e infra-estrutura para atendê-lo. A evolução se acentuou na década de 60 com o aumento de rendimento da classe média dos países industrializados somado ao advento dos vôos fretados dos aviões de grande porte que reduziram o custo e aceleraram o tempo gasto com a viagem. O turismo perdeu seu caráter elitizado e de minorias e passou para a categoria de bem de consumo, aumentando o interesse por viagens. A demanda se torna numerosa, mas, pouco experimentada e não exige muito da oferta turística. Fayós chama esta fase de

Etapa_Fordiana onde a motivação básica de 'sol e praia' gera resposta com a criação de rígidos pacotes estandardizados, cuja vantagem de competitividade essencial é o preço baixo conseguido através de economias de escalas. FAYOZ, (in OMT: 1998:370).

¹³ Entendida nesse estudo como a interação entre diferentes saberes promovendo a construção do conhecimento em rede, e não linear.

A partir da década de 90 o turismo está consolidado com um setor dinâmico e significativo na economia mundial. Apresenta como principal atividade o turismo tradicional, com roteiros clássicos, “pacotes” com itinerários rápidos ou excursões superficiais, organizados para grupos de turistas ávidos por visitarem “tudo”, comprarem o “possível” e aproveitarem o “máximo” em uma única viagem. Assim lotam-se hotéis, restaurantes, museus e lojas, criam-se filas: “explora-se o local”. Este tipo de atividade, ao mesmo tempo em que desgasta os lugares mais frágeis, impulsiona consideravelmente os negócios locais, pois cria ampla gama de serviços paralelos que lhe dão suporte e a conseqüente geração de empregos.

A demanda se diversifica e o turismo se subdivide em vários segmentos, dependendo das motivações que levam as pessoas a viajar: turismo recreativo ou de lazer, turismo cultural, de saúde, religioso, esportivo, de eventos, turismo nacional, internacional, ecoturismo, aventura, rural, gastronômico, de compras, para terceira idade, GLS (gays, lésbicas e simpatizantes), etc. Paralelamente desponta a tendência do Turismo a desenvolver-se como indústria socialmente responsável que propõe a comercialização de atividades de lazer com forte compromisso de respeito às culturas e o envolvimento da comunidade nos projetos. O ambiente físico também passa a ocupar lugar de destaque ressaltando-se a preocupação com a conservação das áreas naturais. A Nova Era do Turismo caracteriza-se,

fundamentalmente, por maior competência entre as empresas e destinos turísticos em um mercado altamente saturado pela aparição de uma demanda mais experimentada e madura, muito mais informada, com novas e diferentes motivações e exigências e, além disso, pelo surgimento de novas tecnologias que incidem diretamente no comportamento da oferta e da demanda. (FAYOZ 1998).

Cada período de mudança da sociedade provoca transformações no turismo e conseqüentes alterações nas atividades que lhe estão relacionadas. Modificam-se a estrutura e o funcionamento, seja no domínio da oferta, seja no da procura. É interessante notar que estes estilos de turismo não são obrigatoriamente excludentes, dependendo das circunstâncias, contexto e demanda: o turista de consumo que aprecia grandes grupos e viagens a lugares tradicionais, o turismo tipo “sol e praia”, o turismo ecológico ou outros com características intimistas de

integração com a natureza, o turismo cultural e outros mais, convivem placidamente. As condições políticas, sociais e tecnológicas atuais permitem uma enorme diversidade de atrativos turísticos, a gosto de cada cliente. Os serviços, conforme explicita,

não se qualificam como propriedades, são imateriais e intangíveis. São executados e não produzidos. Não podem ser guardados, acumulados ou herdados. Enquanto produtos são comprados os serviços são disponibilizados. Em uma economia de serviços é o tempo humano o que está transformado em *comodity*. RIFIKINS (2001:27).

A sobrevivência da atividade turística, enquanto prestadora de serviços, depende, então, de sua adaptação às mudanças da sociedade nos aspectos social, político e econômico, além do atendimento das expectativas do cliente. Como é o turista/viajante atual? Que características e atitudes apresenta em relação ao lazer, tempo livre e às demandas por turismo?

- ✓ Indivíduo. Há uma forte tendência à personalização do turista, atenção as suas necessidades, expectativas, participação e integração com seus pares e com a sociedade em que está inserido.
- ✓ Sociedade. Pertence a novo contexto social: sociedade da informação, do consumo, da tecnologia, do instantâneo, do conhecimento e muitos outros atributos que contextualizam e tornam peculiar o complexo ambiente em que vivemos neste início de milênio.
- ✓ Demograficamente. Há evidente tendência de envelhecimento dos turistas, porém, independentes, com condições financeiras e de saúde que permitem o turismo de lazer. As famílias são menores e de diferentes estilos e dificilmente as viagens são de todos os membros, em geral, em duplas ou individuais.
- ✓ Estilo de vida. Mais pessoas são economicamente ativas, porém com horário de trabalhos flexíveis e com mais tempo livre. O requisito disponibilidade para viagens é freqüente em anúncios para vagas de emprego. Tornaram-se comuns as viagens curtas, tanto para negócios, como para férias que estão com seus períodos abreviados.

✓ Experiências. Os novos turistas são oriundos de um processo de educação e escolaridade mais elaborado que lhes permite maior rapidez para aprender, aguçando a curiosidade, a capacidade de seleção e análise, o senso crítico. Têm interesses especiais e consciência de qualidade, criados pela experiência turística acumulada.

✓ Valores. Diminui-se o valor puramente econômico das coisas. Valorizam as atividades ligadas ao lazer, às artes, às culturas, ao ambiente, à saúde, aos contatos internacionais. Superaram o conceito anterior de lazer com o sentido restrito de repouso, de reposição de energia, de contraponto à rotina diária e buscam mais diversão e aventura: os balneários dão lugar aos *resorts*. Há mais sensibilidade em relação às questões de preservação do meio ambiente, criando demanda para as viagens à natureza. Há necessidade de informação e integração com a cultura local, regional, nacional e a internacional em aspectos que vão além do conhecimento da arte guardada em museus ou exposta em shows folclóricos, ou da degustação gastronômica.

✓ Consumo. Os turistas, assim como os clientes em geral, mudaram seu conceito de consumo. *“Os consumidores não são meramente racionais, eles querem entretenimento, estímulo, emoções e desafios criativos, acrescentando valores emocionais às compras racionais”*. (SCHMITT, 2000: 9)

✓ Acesso. Também os turistas anseiam por acesso a informações, bens, serviços, experiências culturais entre outros acessos imprescindíveis ao mundo moderno. Jeremy Rifkin, afirma *que um quinto da população atual gasta quase tanto de sua renda acessando experiências culturais quanto adquirindo bens e serviços*. Neste sentido, continua o autor,

✓

a viagem e o turismo global, parque e cidade temáticos, centros de entretenimento, bem-estar, moda e culinária, esportes e jogos profissionais, música, filme, televisão, espaços virtuais cibernéticos e o entretenimento mediado eletronicamente de todo o tipo estão se tornando rapidamente o centro de um novo hipercapitalismo que comercializa o acesso às experiências culturais. (RIFIKIN, 2001:6)

Em amparo a este novo turista, as facilidades do mundo globalizado e um aparato de tecnologia da comunicação e de marketing criam uma nova representação sobre a viagem e incitam a empreendê-las. São inúmeras revistas, cadernos e suplementos especializados na imprensa em geral; documentários e filmes sobre povos e costumes e relatos de experiências são programas corriqueiros na TV; informações sobre logística de hospedagem e transporte do mundo todo são facilmente acessíveis na internet. É um convite contínuo ao turismo. No entanto, cada convidado adequará esta possibilidade a suas experiências anteriores, seu aporte financeiro, seu estilo de vida, ao significado que atribui ao ato de viajar, à representação que criou sobre o lugar a ser visitado.

Começa a se definir um novo perfil de turismo no qual o prazer de viajar está intimamente associado às experiências ímpares que serão vivenciadas durante a viagem, em uma perspectiva individual e personalizada. O turista não quer mais apenas ser um expectador passivo em sua viagem, quer vivenciar sensações. Basta de fotos ou filmes de recordações de paisagens, monumentos ou pontos turísticos apenas com registro de presença. O turista quer atualmente ter a sensação de que viveu um momento único, marcante, inesquecível! Provavelmente não captado pela câmera digital, mas sem dúvida, gravado em sua alma. Fenômeno que os especialistas chamam de “turismo de experiência”.

Schmitt (2000) teoriza que a experiência tem sido muito valorizada atualmente no consumo em geral, porque os clientes superaram a característica de racionalidade (que processa toda a informação que recebe, como por exemplo, as peculiaridades e benefícios), para estabelecer o valor de compra do produto. Atualmente necessitam de “algo a mais” que agregue valor perceptível proporcionando sensações ímpares que diferenciem uns itens dos outros, permitam a seleção e aquisição a partir de necessidades individuais de cada cliente. Incorporaram a característica da emoção em suas demandas. O autor explica as estratégias *experientiais* em cinco módulos: Perceber, Sentir, Pensar, Agir e Relacionar que são perfeitamente aplicáveis à prática do turismo.

3.1. A experiência da percepção

Confia ao produto certa atratividade peculiar e única que mexe com os sentidos do indivíduo com o objetivo de criar experiências sensoriais por meio da visão, audição, tato, paladar e olfato. José Ernesto, palestrante da III Conferência Amforht para América Latina em abril de 2006 é enfático ao apresentar os turistas como colecionadores de experiências e não compradores de serviços. Em suas palavras, *destinos são experiências, mais que características ou atributos*. Para isto os hotéis e equipamentos devem mudar seu conceito de hospedagem e apropriando-se da tecnologia procurar atender as expectativas do imaginário de cada um através de suas sensações. É a mudança de conceito de serviço de *High-service* para *Self-service*. Um mesmo quarto de hotel, completa ele, ao alterar sua temperatura interna, iluminação, decoração, música ambiente e serviço de alimentação, pode favorecer a sensação de ambientes diferentes e destinos específicos como, por exemplo: campo, sol e praia e urbano.



Figura 1 – Experiência da percepção A

Fonte: José Ernesto (abril, 2006)

Gastronomia é outra área especializada em atrair turistas para experiências sensoriais. Os restaurantes de comidas regionais, as “festas do Havaí,” as “Noites italianas”, os “Cafés Parisienses”, o “Churrasco dos Pampas”, a “Cozinha Mediterrânea”, etc., são exemplos típicos. A música e a decoração ambiente e eventualmente a indumentária dos funcionários são escolhidas propositalmente com a evidente intenção de criar uma atmosfera que intensifique as experiências gustativas.

A cidade de São Paulo, em muitos guias turísticos é caracterizada como a capital Gastronômica da América Latina pela variedade e qualidade da oferta de cardápios nacionais e internacionais. Na Amazônia e no Rio Araguaia existem variados roteiros que incluem cardápios regionais e a presença de *Chefs de cuisine* renomados que transportam vinhos da melhor qualidade para acompanhar refeições que preparam à beira dos rios, sob um maravilhoso céu de estrelas, em mesas decoradas com toalhas de linho e folhas de bananeira, iluminadas com velas de citronela que espanta mosquitos.



Figura 2 – Experiência da percepção B

Fonte: GAETA (2007)

3.2. A experiência da sensação

Envolve estados de espírito, a emoção e outros sentimentos pessoais do consumidor, com objetivo de criar experiências afetivas que variam do humor medianamente positivo até emoções fortes de alegria e orgulho. Note que a impressão mais forte ocorre durante o consumo. O gerente geral de um hotel de Buenos Aires aponta a necessidade de os empreendimentos hoteleiros se adequarem sob medida às necessidades humanas, aliando experiências, projeto arquitetônico e tecnologia. Sua proposta é vender hospedagem com novo enfoque: Design e estilo de vida, utilizando-se de conceitos revolucionários de serviço. Deste modo sua equipe não é composta por recepcionistas, governantas, camareiras, mensageiros, etc., mas por gerentes de experiência, anfitriões cujo objetivo é “potencializar paixões”, ou seja, provocar novas experiências e ao mesmo tempo, a sensação de sentir-se em casa.

Despertar emoções é a característica principal dos parques, equipamentos temáticos e *resorts*. São locais construídos com o objetivo de retirar o turista de ambientes cotidianos, afastá-los da realidade e do contato com os habitantes locais e levá-los para paraísos artificiais onde todas as questões negativas (segurança, deslocamentos, trânsito, escolha do cardápio, preocupações com remunerações, etc.) são eliminadas e as expectativas de *realização de sonhos* são ofertadas. O complexo turístico da Disney é exemplo clássico de destino turístico que provoca sentimentos da infância: ludicidade, fantasia, descompromisso, diversão. Evocar os sentimentos provocados pelos contos de fadas e histórias infantis. Ouvir as músicas, penetrar nos ambientes, encontrar com personagens, transvestir-se de herói. Todo um complexo apoio de infra-estrutura está disponível para suportar as atrações. Pouca gente sabe que abaixo do parque há uma “cidade”, com o dobro de funcionários da superfície e equipamentos funcionando 24 horas por dia para permitir ao turista uma experiência ímpar. Há, ainda, o requinte de instalação de caixas eletrônicas localizadas na rua principal de acesso ao parque, equipadas com spray com cheiro de “torta de maçã” que são borrifados de tempos e tempos de

modo a provocar nos passantes a recordação de sua casa, sua infância e sua mãe assando *apple pie*.



Figura 3 – Experiência da sensação

Fonte: <http://www.disney.com>, acesso julho de 2007

3.3. A experiência do pensamento

Conduz o cliente a um interessante desafio intelectual, com objetivo de criar experiências cognitivas, de resolver problemas que envolvam o consumidor de

forma criativa. Apela ao raciocínio pela surpresa e pela provocação. O turismo em favelas, em aldeias indígenas, em comunidades ribeirinhas, participação e execução de trabalhos comunitários são exemplos em que se busca inserir o cliente em realidades específicas com o objetivo de, no mínimo, conscientizá-lo das diferenças e, no ideal, engajá-los em projetos voluntários que proponham soluções para problemas sociais.



Em local centralizado da cidade do Rio de Janeiro (Laranjeiras/Santa Teresa), dentro da mais bela e tranqüila favela, a incomparável Pousada Favelinha abre suas portas para receber viajantes de todas as partes do mundo. Você ficará encantado! Consulte nosso website: <http://www.favela.com/po/index.php>.

Figura 4 - Experiência do pensamento A

Fonte <http://www.favela.com/po/index.php>, consulta em julho de 2006

Outro exemplo de desafio intelectual é a crescente publicação de livros sobre gastronomia com uma perspectiva que vai além da publicação de receitas. Vêm suprir nossa carência por tantos anos na área, mas surgem com a característica de edições luxuosas, fartamente ilustradas, com apelo visual à degustação. A maioria procura associar a gastronomia aos contextos culturais onde os pratos são

elaborados e consumidos, apresentando os ritos, personagens, ingredientes, associados a cada receita. Há uma evidente preocupação em ampliar a experiência cultural do leitor, com abordagens antropológicas, sociológicas, históricas entre outras. Os livros mudam de *status* passando das prateleiras da cozinha para as das bibliotecas.



Figura 5 - Experiência do pensamento B

Fonte: BRAGA, P. Pão da paz. São Paulo: Senac, 2005.

3.4. A experiência da ação

Está ligada a comportamentos e estilo de vida. Enriquece a vida do cliente, melhorando suas experiências físicas, inter-relacionamentos, mostrando-lhe alternativas para fazer coisas. Nesta categoria incluímos o turismo de aventura, a diversão agregada à superação dos limites físicos, a emoção de tentar o inatingível

pela maioria dos mortais, a adrenalina. São atividades que variam de atividades em ambientes rústicos e naturais por terra, mar e ar. Escalar montanhas, mergulhar em paraísos tropicais, mergulhar com tubarões, pular de *bungee jump* (amarrada pelos tornozelos de cima de pontes), caçar tornados nos Estados Unidos, experimentar a gravidade zero, explorar cavernas, mergulhar em minas desativadas são alguns dos pacotes oferecidos pelas agências especializadas.

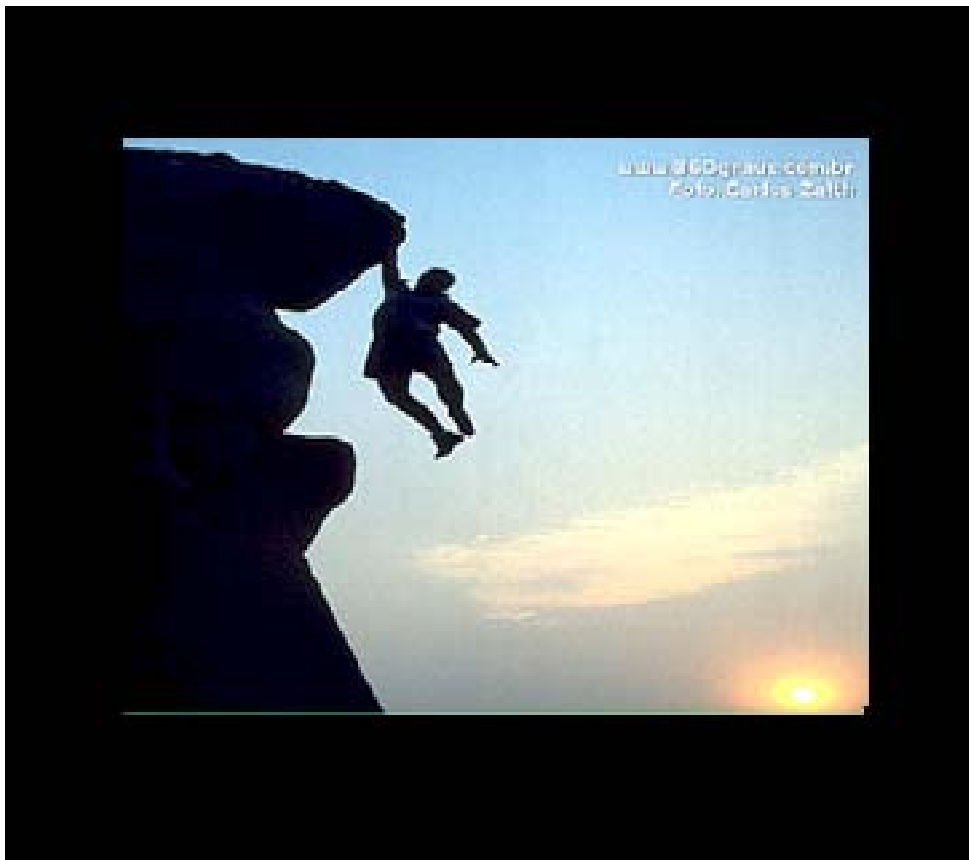


Figura 6 - Experiência da ação.

Fonte: <http://www.360graus.com.br>, acesso 2004

3.5. A experiência do relacionamento

Procura a identificação do produto com o cliente a partir dos sentimentos individuais, pessoais, privativos aumentando as experiências pessoais, relacionando o indivíduo consigo mesmo e com outras pessoas e culturas. Trata-se aqui do planejamento de roteiros individuais, elaborados a partir das experiências anteriores, necessidades e

expectativas dos clientes de maneira que privilegiem as ações de interação com pessoas e culturas. Podem ser roteiros clássicos, ambientalistas, exóticos, culturais, ecoturistas e até de aventura. Mas todos eles, sob o viés de expectativas, necessidades, ritmo, disponibilidade financeira e temporal próprias de cada cliente. O turismo, nesse caso significa a possibilidade de agregar informações e vivências que mudem o *status* de cultura original de modo personalizado. A viagem possibilita, nesse caso, conhecer com detalhes as nuances do destino escolhido, adentrar em suas particularidades, vivenciar suas características. Eu mesma tive a experiência de um roteiro personalizado com destino Rússia, onde pude experimentar ser parte, mesmo que momentânea dessa cultura: comer suas comidas, visitar suas igrejas, museus e atrativos, ouvir seus sons, ver suas imagens, observar suas vidas, entender sua história recente nas entrelinhas do comportamento e reler a história na versão oficial nos catálogos dos museus. Conversar com as pessoas e interagir com sua cultura. Uma experiência significativa, única e inolvidável.

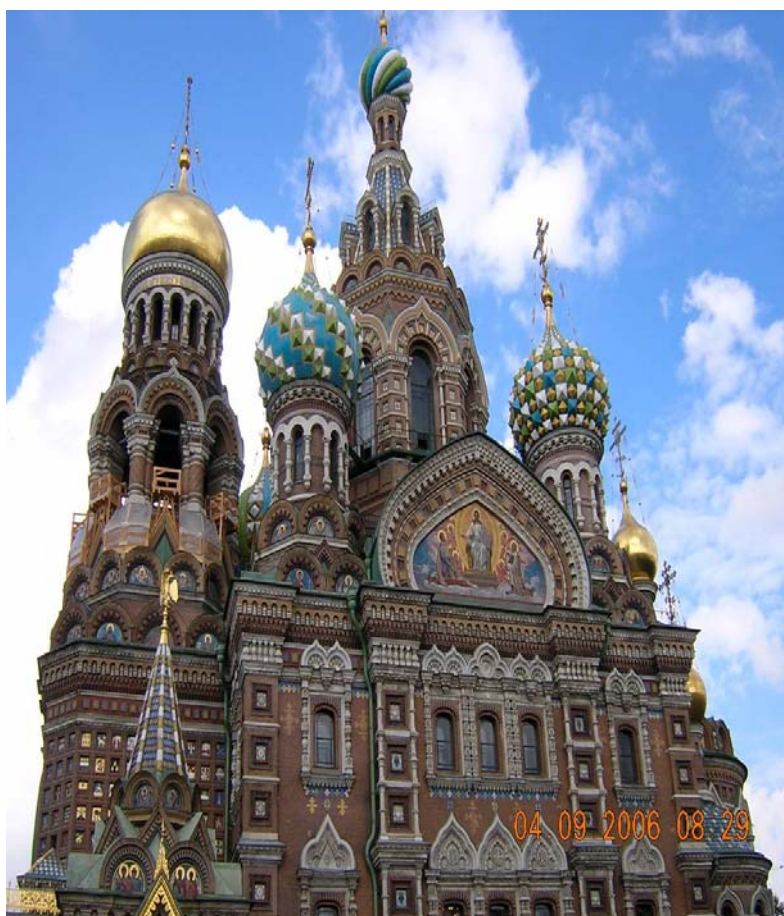


Figura 7 - Experiência do relacionamento

Fonte GAETA, 2006

A análise anterior aponta que os padrões do turismo continuam se alterando em uma dinâmica constante. Nesse texto analisamos turismo de experiência cuja concepção agrega uma boa dose de complexidade e abrangência à prática e conseqüentemente aos serviços turísticos. Essa é a tendência mais recente. Inúmeras anteriores poderiam ser citadas, visto que a sobrevivência da atividade turística, enquanto prestadora de serviços, depende do atendimento das expectativas do cliente e, portanto, da adaptação às mudanças sociais, econômicas, políticas, educacionais e tecnológicas.

Diante desta realidade os representantes do mercado turístico, nas áreas de viagens, entretenimento, hospedagem, transporte e gastronomia têm sido unânimes em apresentar suas preocupações e procurar adequar seus equipamentos, atividades correlatas e serviços agregados de modo a proporcionar uma experiência marcante aos turistas. Márcia Sztajn, consultora de revista especializada na área, aponta que *“percebemos que no palco das relações entre agentes de turismo e nossos clientes – turistas, viajantes, aspirantes a Almir Klink, o front é totalmente novo”*.¹⁴

Além da preocupação de adequar equipamentos e estratégias, as atenções se voltam concomitantemente à qualificação dos recursos humanos. Está claro que novas concepções de serviços turísticos exigem atuação profissional competente e responsável e conseqüentemente um efetivo preparo para responder aos novos desafios de forma criativa e empreendedora. Ao profissional caberá a difícil tarefa de assegurar equilíbrio entre a eficiência no processo e eficácia nos resultados, o comercial / técnico / financeiro e a necessidade de ter os sentimentos de experiência pessoal de seus clientes atendidos.. Os conhecimentos e competências a serem desenvolvidos dizem respeito às capacidades pessoais que transcendem as técnicas e sobrevivem às transformações nos cenários do turismo, acrescentando complexidade à tarefa de formação e qualificação.

¹⁴ Márcia Sztajn, consultora de viagens em reportagem na Revista HOST de agosto/setembro 2006.

No caso do ensino superior, a formação do “turismólogo¹⁵” pressupõe, portanto, estudo mais aprofundado do tema: expõe novas maneiras de levar em consideração o turismo, de entender novos conceitos e teorias e de fundamentar e construir um corpo de conhecimento. Nesse contexto a expectativa sobre os professores é que desenvolvam com seus alunos a compreensão do fenômeno turístico e suas variações; que ajudem a ampliar seu espectro e superar a técnica; que ultrapassem os limites da prática profissionalizante rumo a uma educação que estimule competência mais ampla que compreenda, valorize e permita atuação eficaz no contexto atual do turismo; ao mesmo tempo, que o prepare para detectar e adequar-se às mudanças futuras. O professor, para alcançar esse objetivo, além de conhecer, deve estar envolvido intensamente nesse contexto. Somente ao compreender as peculiaridades de sua área de atuação terá condições de propor ações pedagógicas que contribuam para o desenvolvimento de profissionais competentes e críticos. Somente após ter analisado e vivenciado, por exemplo, uma viagem centrada em “pontos turísticos e lembrancinhas”, o professor terá condições de facilitar a aprendizagem de seus alunos no planejamento de roteiros turísticos que proporcionam experiências “únicas” de uma viagem cultural. E assim por diante.

O que defendemos, através da exemplificação com a área de turismo, é que desconsiderar a relevância da *expertise* específica de cada área de conhecimento pode comprometer a docência qualificada. Sem essa interação teoria e prática específica e particular a formação pode tomar um viés excessivamente conceitual e afastado da realidade do campo de trabalho, e, a docência pode se utilizar de abordagens, processos e metodologias sem significado e eficácia. Concluimos então que a sabedoria docente compõe-se, inclusive, do domínio do conhecimento específico da área de estudos nas quais o professor irá atuar, o que envolve segundo Garcia (1999), idéias, informações, definições, convenções, estrutura organizacional e até, as diversas interpretações de um mesmo fenômeno.

¹⁵ Profissão, não regulamentada, dos profissionais que atuam com turismo.

Acrescentamos mais um elemento que vem aumentar a complexidade e abrangência do “ser professor”. À medida que caminhamos em nossas reflexões fica mais evidente que a atuação docente não é uma tarefa simples como pode parecer à primeira impressão. Ultrapassa, em muito, a perspectiva de transmitir conhecimentos ou participar esporadicamente de um curso trazendo as experiências que anos de vivência acumularam. Exige uma *expertise* que só pode ser obtida através de um processo de desenvolvimento profissional adequado.

4. *LATO SENSU*: OPÇÃO PARA O DESENVOLVIMENTO DO PROFESSOR DO ENSINO SUPERIOR

A sabedoria docente, à medida que avançamos nos estudos, apresenta-se mais complexa. É expectativa geral que o professor contribua efetivamente para a formação de profissionais críticos capazes de uma atuação eficaz e positiva no mercado de trabalho. Espera-se também que esse trabalho seja feito a partir do desenvolvimento de uma sabedoria própria, adequada às demandas educacionais atuais, além de respeitar as especificidades dos contextos de cada área de conhecimento. O que nos indica que a atuação docente com esse nível de profissionalismo necessita de respaldo, orientação, suporte, que permitam enfrentar os desafios propostos, ou, em outras palavras, que é inquestionável a necessidade de formação específica para o professor do ensino superior. No entanto, a importância atribuída à capacitação docente nem sempre vem acompanhada de medidas educacionais, legais e mercadológicas que a viabilizem. Imbernón descreve bem a situação quando diz:

não se oferecem oportunidades ao professor para desenvolver seu conhecimento profissional em toda sua plenitude, ao contrário este conhecimento encontra-se fragmentado em diversos momentos: experiência prévia como aluno ou aluna, formação inicial e formação no exercício docente que permite questionar ou legitimar o conhecimento profissional que se põe em prática. IMBERNÓN (2000:113)

Em termos oficiais, a Lei de Diretrizes e Bases da educação¹⁶ deixa claro que a preparação para o exercício do magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, prioritariamente em programas de mestrado e doutorado.

Na legislação em vigor¹⁷, a pós-graduação compõe a oferta de educação superior e como o próprio nome indica, designa todo e qualquer programa ou curso que se segue à graduação. Está aberta a candidatos com diplomas de bacharelado, licenciatura ou do ensino tecnológico de terceiro grau (tecnólogo). Esse *status* foi obtido a partir de um processo histórico relativamente recente: a pós-graduação, no

¹⁶ LDB nº. 9394 de 20/12/1996, Título VI: Dos profissionais da educação. Art. 66.

¹⁷ LDB nº. 9394 de 20/12/1996. Capítulo IV: Da educação superior. Art.44 item III

Brasil, começou a se organizar de modo formal a partir de 1960. Havia a necessidade de cientistas e técnicos de alto nível, de formação de massa crítica e criação de um sistema consistente de pesquisa em função das novas configurações econômicas mundiais e da política de transformação do país em “nação potência”.

Em dezembro de 1965, o então Conselho de Educação Superior edita o Parecer nº. 977/65 para Definição da Pós-graduação com vistas a seu desenvolvimento no Brasil. Remete a origem destes cursos à Universidade Johns Hopkins, criada nos Estados Unidos em 1876 especialmente para desenvolver estudos pós-graduados, cujo princípio é que a universidade deixa de ser apenas instituição ensinante e formadora de profissionais para dedicar-se às atividades de pesquisa científica e tecnológica. Isto é, uma universidade destinada não somente à transmissão do saber já constituído, mas voltada para a elaboração de novos conhecimentos mediante a atividade de pesquisa.

A justificativa para a criação de cursos de pós-graduação foi que o extraordinário progresso do saber em todos os setores tornava impossível proporcionar treinamento completo e adequado para muitas carreiras e dificilmente se poderia alcançar competência nas especializações científicas ou profissionais no limite dos cursos de graduação. Impunha-se, portanto, este tipo de curso àqueles que desejassem um aprofundamento dos estudos específicos tanto como pesquisador como para especialista altamente qualificado. Sendo assim, caracteriza-se a pós-graduação como o lugar, por excelência, onde se faz a pesquisa científica e se promove a cultura. Se o seu objetivo prático imediato é elevar o padrão de competência científica e técnica profissional e ao mesmo tempo proporcionar o ambiente e os recursos adequados para que se realize a livre investigação científica, também se espera que a oferta regular destes cursos promova um treinamento adequado do professor universitário. A definição e implantação da pós-graduação criaram nova cultura e promoveram a universidade brasileira como uma instituição mais fortalecida e capaz de preservar, criticar e socializar os conhecimentos acumulados, assim como, preparada para o alargar as fronteiras conhecidas.

Com a Reforma Universitária de 1968 esse nível de ensino se firmou definitivamente no Brasil; foi proclamado a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão como princípio básico para atuação da universidade. Nos programas de pós-graduação, principalmente os do doutoramento se realizam a maioria das investigações científicas do país.

O desenvolvimento da pós-graduação, a partir de sua implantação, enfrentou vários problemas e ajustes. Nas décadas de 70 e 80, como descreve Dias Sobrinho, apresentou grande evasão, o ensino pouco se relacionou com a pesquisa, poucos alunos permaneciam na universidade como pesquisadores e exceto nos cursos de Educação parecia não haver preocupação com a formação dos professores. A inclinação maior se dava em função das demandas da economia: *havia uma forte predominância da formação profissionalizante, que tinha como valor dominante o êxito em projetos específicos do setor produtivo.* (SOBRINHO apud SERBINO, 1998). Nesta ocasião, com o objetivo de atender a demanda por docentes para o ensino superior em expansão, surgiram vários cursos *lato sensu* para formação de professores. Para regulamentá-los e evitar a banalização dos cursos e o conseqüente declínio da qualidade da educação a Câmara de Educação Superior editada a Resolução 12/83¹⁸ que “fixa condições de validade dos certificados dos cursos presenciais de especialização no âmbito do sistema federal de ensino superior e determina sua sujeição à avaliação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES”. Esta regulamentação torna-se significativa, pois estabelece uma diferenciação entre os cursos *lato sensu de especialização* e os outros que passam a ser chamados cursos livres.

A conceituação de pós-graduação vigente muito pouco difere da estabelecida por ocasião do Parecer nº. 977/65: Na legislação em vigor¹⁹

a educação superior abrangerá os cursos e programas de pós-graduação, compreendendo programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros, abertos a

¹⁸ Veja texto completo em anexo 1

¹⁹ LDB nº. 9394 de 20/12/1996. Capítulo IV: Da educação superior. Art.44 item III

candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam as exigências das instituições de ensino.

Segundo o glossário do INEP (Instituto Nacional de Ensino e Pesquisa) seus objetivos são:

formar professorado competente para atender a expansão qualitativa do ensino superior, garantindo ao mesmo tempo, a elevação do nível de qualidade; estimular o desenvolvimento da pesquisa científica por meio da preparação adequada de pesquisadores e garantir o treinamento de eficaz de técnicos e trabalhadores intelectuais do mais alto nível face as necessidade do desenvolvimento nacional. (INEP, 2006:264)

Atualmente os pareceres do Conselho Federal de Educação definem e regulamentam a pós-graduação, distinguindo os tipos de programas/cursos a partir de sua natureza, finalidade e certificação final, a saber:

- *stricto sensu*: são cursos voltados à formação científica e acadêmica e também ligados à pesquisa. Existem nos níveis do mestrado e doutorado. O curso de mestrado tem a duração de dois a dois anos e meio, durante os quais o aluno desenvolve uma dissertação e cursa as disciplinas relativas à sua pesquisa. Os doutorados têm a duração média de quatro anos, para o cumprimento das disciplinas, realização da pesquisa e para a elaboração da tese. Ambos conferem diplomas.
- *lato sensu*: considerados como cursos de especialização são mais direcionados à atuação profissional e atualização dos bacharéis. Têm carga horária mínima de 360 horas e se encontram nesta categoria os cursos de especialização, bem como os cursos designados como MBA. (*Master Business Administration*). Exige-se em geral (não é obrigatório), apresentação de trabalho de conclusão de curso. Conferem certificados.

O Plano Nacional de Pós-graduação 2005-2010 tem o objetivo de aumentar a oferta de pós-graduação, de modo a atender as demandas nacionais (respeitando as peculiaridades regionais), e está baseado em políticas públicas voltadas para

educação, ciência e tecnologia. Segundo esse plano a expansão do sistema tem quatro vertentes:

a capacitação do corpo docente para as instituições de ensino superior; a qualificação de professores da educação básica; a especialização de profissionais para o mercado de trabalho público e privado; e a formação de técnicos e pesquisadores para empresas públicas e privadas. (INEP, 2006:180)

No que tange à capacitação do corpo docente para o ensino superior, consideramos relevante uma análise mais apurada de algumas características da pós-graduação, tanto do *stricto* como do *lato sensu*, na tentativa de apurar a adequação para a formação de professores do ensino superior.

4.1. *Stricto sensu*: mestrado (acadêmico ou profissional) e doutoramento

- Caracterizam-se por serem ciclos de cursos regulares em seguimento à graduação, sistematicamente organizados, visando a desenvolver e aprofundar a formação adquirida no âmbito da graduação; conferem grau acadêmico que deverá significar atestado de alta competência científica em determinado ramo do conhecimento e são partes integrantes do complexo universitário. Os programas *stricto sensu* estão sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento do Ministério de Educação.
- Apresentam organização e atuação padronizadas sob pressupostos acadêmicos que favorecem a concentração do conhecimento e o desenvolvimento da pesquisa. O rigor científico é uma das garantias de preservação de qualidade neste nível de ensino, o que resulta em cursos predominantemente acadêmicos com importante papel no desenvolvimento e implantação de atividades de pesquisa, mas apresentando lacunas em termos de formação de professores.
- O rigor científico exige ainda dos alunos-pesquisadores disponibilidade de tempo para a participação intensa nas atividades dos programas, o que pode se tornar incompatível com sua atuação profissional. Ao mesmo tempo, a opção pela dedicação exclusiva à pesquisa sofre certa restrição, ao se defrontar com o ônus das mensalidades e com o escasso atrativo das bolsas e dos recursos destinados às

linhas de apoio e financiamento das agências governamentais como CAPES, CNPq, Finep, Fapesp, etc. e seus respectivos processos seletivos.

- A competição predatória, a concorrência inescrupulosa, os altos investimentos necessários, além do temor da expansão dos programas *stricto sensu* e conseqüente degradação da titulação acadêmica como requisitos para acesso e progressão de carreira docente têm tornado os processos de abertura e credenciamento de programas neste nível de ensino bastante difícil para instituições de ensino particulares e a conseqüente escassez de vagas.
- Conforme Relatório da CAPES/Funadesp de 2000, em algumas áreas de conhecimento, existem poucos mestrados credenciados, tornando os processos para seleção e ingresso altamente competitivos e diminuindo ainda mais as possibilidades de formação de docentes.
- A legislação que rege os processos de abertura assim como de avaliação dos programas de mestrado são bastante claras e complexas, permitindo certa padronização dos programas baseados no princípio da qualidade, mas que ao mesmo tempo imprime certa rigidez nas alterações e alterações das propostas curriculares.

Conclui-se, então, que os programas de pós-graduação *stricto sensu* vêm consagrando o princípio da indissociabilidade entre ensino e pesquisa, privilegiando a formação do pesquisador especialista em determinada área de estudos e reforçando o princípio da racionalidade técnica, onde possuir certo conhecimento formal pressupõe a capacidade de ensiná-lo. Em geral, não têm preocupação com a formação de profissionais dedicados ao ensino, nem oferecem oportunidade de desenvolver as dimensões pedagógicas e políticas da prática docente. Este fato, em simples análise, promove uma defasagem entre capacitação final do professor oriundo destes cursos de pós-graduação e as expectativas atuais sobre o papel do professor do ensino superior. Citando professor Masetto:

Não se trata aqui de negar a importância de aprofundamento de seu campo científico, mas, sim, de construir pontes que permitam travessias em outros campos de sua prática cotidiana, numa

perspectiva dialética entre a dimensão epistemológica (a questão do conhecimento), a dimensão pedagógica (a questão de ensinar e aprender) e a dimensão política (a questão da escolha do projeto de sociedade e universidade que se pretende). (MASETTO 1998:97)

4.2. *Lato sensu*

Normalmente, os cursos de especialização (*lato sensu*) têm objetivos prático-profissionais específicos, sem abranger o campo total do saber em que se insere a especialidade; são cursos destinados ao aperfeiçoamento nas partes de que se compõe um ramo profissional ou científico; podem ter caráter regular e permanente, assim como podem ser eventuais; oferecem certificado de conclusão de curso que legitima o exercício da especialização obtida. A oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* independe de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento por parte da CAPES, porém deve atender às exigências da Resolução CNE/CES nº.1, de junho de 2007, principalmente quanto ao credenciamento da instituição junto ao MEC. Dependendo da natureza e do local de realização do curso, o título terá reconhecimento acadêmico ou profissional e, em ambos os casos, validade nacional (algumas profissões, como saúde e direito exigem manifestação dos conselhos).

- Caracteriza-se por flexibilidade curricular em termos de conteúdo, disciplinas e atividades acadêmicas, o que permite o foco em temas específicos. Possibilita aprofundar o conhecimento, adquirir e/ou atualizar competências voltadas ao atendimento restrito de uma necessidade concreta, aperfeiçoar a capacidade de trabalho. Por serem os temas desenvolvidos no curso relacionados com a atuação profissional dos alunos, estabelece um custo benefício imediato.
- São cursos de curta duração, comumente 360 horas (mínimo exigido pela legislação) não computado o período para a realização do trabalho de conclusão de curso. O que permite sua conclusão em 12 ou 15 meses, dependendo da frequência estipulada, que em geral não excede dois encontros de 4 horas aulas semanais, ou aos sábados permitindo a compatibilização com a jornada de trabalho.

- Em raros casos são necessários altos investimentos em equipamento para a realização de cursos *lato sensu*. Concentram-se os diferenciais em recursos humanos, visto que a troca de experiência entre pares é o fator essencial quando se discute atuação profissional. Esse fator aliado à legislação para funcionamento de *lato sensu* bastante flexível (não sendo necessário credenciamento nem reconhecimento, é suficiente estar associado a um curso de graduação homologado pelo MEC), tem propiciado intensa concorrência. Um corpo docente qualificado aliado a uma proposta curricular inovadora tem se mostrado o diferencial de qualidade na oferta de cursos *lato sensu*.
- Os cursos de especialização, em suas várias modalidades, ocupam hoje um espaço considerável no ensino de pós-graduação. Levantamento realizado pela CAPES em 2004 revela nessa ocasião a existência de mais de três mil cursos que atendiam a uma população de mais de 60 mil estudantes, com presença expressiva também no setor público²⁰. Hoje o número de cursos do levantamento atualizado é de 8865 cursos. (veja Tabela pg. 73) O critério de seleção para o ingresso em um curso de pós-graduação *lato sensu* é definido de forma independente em cada instituição, sendo geralmente composta de avaliação e entrevista, no qual a única exigência formal a ser cumprida pelo interessado se refere à posse de um diploma de nível superior (para alguns diplomas de graduação).
- No entanto, o funcionamento dos cursos de *lato sensu* nunca foi regido por normas claras e nunca se submeteu a um sistema de avaliação. Com a edição da resolução 12/83, citada anteriormente como uma tentativa de regulamentar a qualificação docente, o Conselho Federal de Educação fixou algumas exigências mínimas para a pós-graduação *lato sensu*, como 360 horas-aula, sendo 60 h de atividades didático-pedagógicas, frequência mínima de 85% e titulação mínima de mestre para o corpo docente, porém aceitando não portadores deste título a critério do Ministério.

²⁰ d e b a t e s revista brasileira de pós-graduação R B P G, v. 1, n. 2, p. 173-182, nov. 2004

No período que se seguiu à homologação dessa resolução várias portarias foram criadas, por exemplo, a que institui a residência médica, o aproveitamento de estudos do *lato sensu* para o mestrado, as condições de validade dos certificados, entre outras. Ficou evidente uma ausência total de política pública explícita para esse setor e descaso governamental quanto ao órgão responsável para esse nível de ensino. Os abusos decorrentes desse fato foram imediatos: uso indiscriminado de diferentes nomenclaturas como MBA (*Master Business Administration*) para substituir o correto nome de “especialização”; deturpação nos processos de qualificação docente certificando professores a partir de carga horária e conteúdos nem sempre compatíveis com a função, porém, referenciados pela Resolução 12/83; além de confusão conceitual a respeito desse nível de ensino, sendo ofertados como cursos de, por exemplo, atualização ou reciclagem profissional, preparação para o mestrado, educação continuada, além da qualificação para o ensino superior, entre outros do domínio dos cursos livres.

Tornou-se evidente a necessidade de estabelecer, no mínimo, um conceito sobre esse nível de ensino, principalmente depois do lançamento do mestrado profissionalizante (portaria CAPES 80/98 de 16/12/98), cujo foco também era a capacitação e aperfeiçoamento de profissionais, portanto com clientes comuns à pós-graduação *lato sensu*.

Nesse contexto editou-se a resolução CES 03/99 que fixava alguns parâmetros mínimos para que os diplomas de especialistas pudessem ter validade no âmbito do sistema federal de ensino superior como:

- Qualificação mínima de mestre para o corpo docente;
- Condições de infra-estrutura física, biblioteca e equipamento de laboratório;
- 360 horas-aula (não computando o tempo de estudo individual e de monografia);
- Presença mínima de 75%;
- Possibilidade de validação dos estudos para a pós-graduação *stricto sensu* e
- Avaliação da CAPES (artigo oitavo).

Passado pouco tempo percebeu-se que o esforço para a elaboração da Resolução 3/99, na tentativa de conferir identidade e legitimidade aos cursos *lato sensu* e ainda, de integrá-los ao sistema nacional de pós-graduação a partir da avaliação pela CAPES, não surtiu os efeitos desejados. Infelizmente, pois a qualidade resultante da avaliação nos cursos de mestrado e doutorado, se estendida aos cursos de *lato sensu* imprimiria diferencial inquestionável a esse nível de ensino. Editou-se a Resolução nº. 1 em março de 2001 que durante seis anos regulamentou esse nível de ensino. Basicamente instituía a carga mínima de 360 horas, 50% do corpo docente titulado, 75% de frequência presencial, validade nacional e público alvo portador de diploma de curso superior, além de determinar regras para a expedição dos certificados. Em seu primeiro artigo determinava que esses cursos *independem de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento*.

Os cursos de pós-graduação *lato sensu* podem também ser ofertados por outras entidades que realizem atividades de ensino e pesquisa regulares. O Artigo 20 do Decreto 3.860/2001 regulamenta o processo de credenciamento do MEC ao qual devem se submeter. Entre as exigências básicas estão: (i), possuir quadro de pessoal qualificado; (ii) prestar serviços especializados, como por exemplo, hospitais, clínicas, laboratórios, fazendas modelo experimentais, unidades de pesquisa industrial, organizações especializadas em gestão, centros de referência, entre outros; (iii) possuir um plano de desenvolvimento institucional recomendado pela SESu/MEC; (iv) apresentar projeto pedagógico do curso pretendido, para análise e recomendação de especialistas de universidades que possuam curso de pós-graduação *stricto sensu* na área bem avaliados pela CAPES e, contemplar as condições gerais para funcionamento da Resolução MEC/CNE/CES n.º 01/2001.

A modalidade à distância também está prevista na oferta dos cursos de especialização, por meio do parecer MEC/CNE/CES n.º 63/2003. É indispensável o credenciamento prévio da instituição e a comprovação da capacidade para ofertar essa modalidade de curso, cujos pré-requisitos principais são: (i) infra-estrutura técnica; (ii) pessoal qualificado; (iii) *softwares* e metodologias específicas; além de contemplar as condições gerais para o funcionamento fixadas pela Resolução MEC/CNE/CES n. 01/2001. Segundo SINAES no censo da educação superior

referente a 2006²¹ existem 64 instituições de ensino superior credenciadas para oferecer cursos de especialização à distância.

As regulamentações sobre *lato sensu*, como podemos observar, são flexíveis e genéricas, indicando uma total autonomia para a proposição de currículos e repassando às Instituições de Ensino Superior a responsabilidade pela qualidade destes produtos. O que aqui se ressalta é a carência, não de uma atuação castradora, mas de mecanismos de avaliação para os cursos evitando abusos e garantindo um mínimo de qualidade de ensino. Cabe ao Estado o caráter regulador, normatizador e controlador do ensino superior, no entanto no que se refere ao curso *lato sensu* esta função é quase inexistente, estando este nível de ensino entregue praticamente às leis de mercado. O que tem provocado um abismo entre o *strico sensu* e o *lato sensu* dificultando a integração do setor como um todo. Em 2004 o Ministério da Educação apontou a necessidade de aperfeiçoar a regulação e preservar a qualidade da pós-graduação *lato sensu*, e para tanto constituiu a Comissão Especial de Acompanhamento e Verificação (Portaria Ministerial nº 1.180/2004 13) com o objetivo de

acompanhar e verificar a exatidão do cumprimento das disposições estabelecidas na Resolução CES/CNE nº. 1, de 3 de abril de 2001, quanto aos cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos por instituições de ensino superior ou por instituições especialmente credenciadas para atuarem nesse nível educacional, nas modalidades presencial e a distância, bem como oferecer sugestões de procedimentos que possibilitem o aprimoramento das ações de supervisão destes cursos.

A comissão instituiu o Cadastro de Cursos de Pós-Graduação *Lato sensu* (Portaria Ministerial nº. 328/2005) para colher informações sobre a real oferta dos cursos em andamento e a observação da resolução 01/2001. A portaria também prevê que os novos cursos apresentem seus dados até no máximo seis meses após seu início.

²¹ acesso 04/06/07.

Compõem o cadastro informações detalhadas sobre projeto pedagógico, as condições de oferta e a composição do corpo docente, cuja análise será considerada por ocasião do processo de credenciamento ou re-credenciamento da instituição. Pilatti (2006) descreve os principais objetivos do cadastramento dos cursos de pós-graduação *lato sensu*, da seguinte forma:

Primeiro, traçar um quadro atual completo do setor no país. Segundo, oferecer à sociedade uma informação clara sobre as alternativas dos cursos regulares. Terceiro, construir propostas de aperfeiçoamento da regulação desse nível de ensino e, quarto, fornecer subsídios para o desenvolvimento de propostas de avaliação dos cursos, tendo em vista a sua natureza e objetivos específicos.

O mesmo autor apresenta que as dificuldades da Comissão frente à complexidade do levantamento e o fato de que grande parte das instituições não tinha o registro sistematizado dessas informações básicas no contexto da gestão acadêmica dos cursos fizeram com que o trabalho se estendesse até junho de 2005.

Aguarda-se a publicação dos dados como identificador dos cursos e referencial de oferta da *lato sensu*, mas pode-se considerar uma tentativa de aperfeiçoar a regulação, ainda incipiente, dessa modalidade de ensino.

Em Junho de 2007 é editada nova Regulamentação (n.º 1 de 2007) que estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização.

O teor dos artigos e parágrafos acrescentados à resolução nº1 de 2001 indica aperfeiçoamento e atualização que talvez sejam uma resposta às dificuldades apontadas no credenciamento ou ainda pela incapacidade de avaliação dos vários cursos de pós-graduação *lato sensu* do Brasil. Basicamente são os descritos abaixo, onde foram sublinhados os principais pontos de alteração:

§ 2º Excluem-se desta Resolução os cursos de pós-graduação denominados de aperfeiçoamento e outros.

§ 3º Os cursos de pós-graduação *lato sensu* são abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação ou demais cursos superiores e que atendam às exigências das instituições de ensino.

§ 4º As instituições especialmente credenciadas para atuar nesse nível educacional poderão ofertar cursos de especialização, única e

exclusivamente, na área do saber e no endereço definidos no ato de seu credenciamento, atendido ao disposto nesta Resolução.

Art. 2º Os cursos de pós-graduação *lato sensu*, por área, ficam sujeitos à avaliação dos órgãos competentes a ser efetuada por ocasião do recredenciamento da instituição.

Art. 6º Os cursos de pós-graduação *lato sensu* à distância somente poderão ser oferecidos por instituições credenciadas pela União,

§ 2º Os certificados de conclusão de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, na modalidade presencial ou à distância, devem ser obrigatoriamente registrados pela instituição devidamente credenciada e que efetivamente ministrou o curso.

Tanto a versão nº. 01/2001, quanto a versão nº. 01/2007 não mencionam a formação docente em especial (como a antiga 12/83 que propunha 60 horas de formação didático-pedagógica).

Surgiram em uma primeira análise duas interpretações para essa ausência: (i) considerando os avanços alcançados pela pós-graduação *stricto sensu* a partir da LDB de 1996 em relação à formação docente por meio da expansão da capacidade de formar mestres e doutores, torna-se obsoleta a idéia de pensar nos cursos de especialização como meio para a qualificação do magistério superior.

Argumento ambíguo, pois ao mesmo tempo em que a LDB afirma que a formação para o magistério superior far-se-á em nível de pós-graduação, “prioritariamente” em programas de mestrado e doutorado, deixa espaço para a especialização, ao evitar a expressão “exclusivamente”.

Além disso, permite a atuação do especialista no magistério superior quando determina que os quadros docentes sejam compostos por, no mínimo, 50% de titulados (mestres e doutores); (ii) a profissão docente se enquadra na mesma categoria das outras, ou seja, os cursos *lato sensu* estão habilitados para a especialização e aperfeiçoamento de profissionais de todas as áreas, inclusive de professores.

Os últimos dados referentes ao censo de 2005 indicavam a quantidade de docentes e a correspondente formação. (por titulação máxima)

Doutorado	Mestrado	Especialização	Graduação	Notório Saber
58.618	86.294	70.554	27.289	40

Tabela 2 - Total de Docentes por Titulação Máxima

Fonte: Inep – SINAES. Censo referente a 2006. Acesso 04/06/07.

O fato de a legislação não mencionar a especificidade para a formação docente, gerou dúvida em relação à organização das estruturas curriculares. Várias consultas foram enviadas ao Conselho Nacional de Educação sobre a obrigatoriedade da disciplina de didática, apoiadas na justificativa do aumento de demanda pela qualificação docente em função da expansão do ensino superior e a falta de suporte legal para esses títulos. As respostas foram objetos de diversos pareceres, entre eles: CNE/CES n.º 1.281/2002, n.º 187/2002, n.º 3.642/2002. Ressalto o parecer que traduz o entendimento do Conselho:

a maior autonomia concedida às instituições de ensino na elaboração de seu projeto exige, em contrapartida, uma maior reflexão dos responsáveis na elaboração de uma proposta adequada às finalidades dos cursos a serem oferecidos. Fica evidente que, cursos de especialização oferecidos por instituições de ensino superior que visam preparar para o exercício do magistério superior, necessariamente devem incluir disciplinas pedagógicas em seu currículo, uma das quais poderá ser Didática do Ensino Superior (Parecer CNE/CES n.º. 281/2002 :3).

Alguns autores partilham o ponto de vista que o curso de pós-graduação *lato sensu* é um nível de ensino adequado e propício para a formação de professores do ensino superior. Sobrinho traz uma interessante análise sobre a expectativa que o professor do ensino superior tem na nova sociedade do conhecimento e o papel da universidade no desenvolvimento destes docentes. Aponta o inegável valor dos cursos de pós-graduação na

geração e fortalecimento de uma cultura e de um sistema de pesquisa, entretanto também ressalta que “exceto nos cursos de pós-graduação em Educação, parece não haver, nos demais programas de mestrado e doutorado, em geral, uma preocupação muito forte com a formação dos professores enquanto profissionais dedicados ao ensino” (SOBRINHO apud SERBINO, 1998:144).

E apesar de reconhecer que não há nenhum sistema que possa dar conta de todas as exigências da formação de professores, minimamente, não se pode abrir mão de princípios como: (1) forte compromisso com o domínio do campo cognitivo; (2) a articulação entre a teoria e a prática e (3) criação coletiva dos conteúdos programáticos dos cursos. Masetto discute a revolução tecnológica, aponta as exigências da sociedade sobre o docente do ensino superior e descreve as características básicas do novo professor, para discutir que a pós-graduação ,para assumir a formação do professor, deveria: (1) incorporar a necessidade de formação nas dimensões cognitivas, pedagógicas e políticas; (2) criticar o papel da informática e das telecomunicações na sociedade brasileira; (3) desenvolver um plano de educação continuada para docentes do ensino superior focado nas atividades, conteúdo e metodologia; incentivar e oferecer respaldo acadêmico aos projetos pioneiros que visem formação docente.

Outros autores como Fernandes (2001), Imbernón (1998), Perrenoud (2003) e Ribas (2001) pregam em suas obras a importância da formação continuada como forma de aprimoramento, atualização e aperfeiçoamento da atuação docente. Discutem o conceito de desenvolvimento profissional do professor como condição imprescindível para competência docente por meio de um processo que ofereça oportunidade para debater intensamente sua prática, favoreça a troca de experiências que tenham significado e aplicabilidade imediata e que discuta o dia a dia de cada professor. E, principalmente, um processo de formação que possa ser retomada em várias e diferentes fases da vida conforme as necessidades da carreira profissional.

Pilartti²² discute as perspectivas do *lato sensu*, perguntando-se se a especialização é uma falácia ou conhecimento aprofundado. O autor traz dados que demonstram seu crescimento significativo nas instituições do ensino, principalmente particulares, compara com o desenvolvimento e as carências de ensino superior brasileiro e conclui que esta modalidade de formação vem ganhando importância nos últimos

²² Coordenador-Geral de Acreditação de Cursos e Instituições de Ensino Superior, do Departamento de Supervisão do Ensino Superior (DESUP), da Secretaria de Educação Superior (SESu), do Ministério da Educação (MEC).

anos, mas que será necessário aperfeiçoar os instrumentos de regulação para garantir transparência e qualidade.

Acrescento a estes argumentos algumas considerações oriundas de minha experiência profissional que indica que os cursos *lato sensu*:

- Acompanham o tempo profissional dos participantes e conseqüentemente atendem suas necessidades com agilidade: em geral aqueles que buscam esse tipo de curso (seja por iniciativa pessoal seja por programas nas instituições em que trabalham) sentem necessidade de adequar seu desempenho profissional. Ou já possuem experiência e sentem necessidade de sistematizá-las, atualizá-las ou fundamentá-las com referenciais teóricos, ou precisam desenvolver competências para atender novas perspectivas de trabalho. Os cursos de especialização têm um caráter dinâmico, ágil e flexível para atendimento a essas demandas.
- Tendo como base que a construção do conhecimento se dá a partir de reflexões sobre a prática, esses cursos possibilitam desenvolver, multiplicar e aproveitar os talentos existentes fora da academia cujos saberes são originários e/ou construídos nos ambientes de trabalho e nas trajetórias de vida.
- Essa concepção abre perspectivas interessantes para o magistério ao oferecer condições de tratar a capacitação docente não apenas sob o viés da titulação e da pesquisa, mas da realidade de seu cotidiano. Permite aos professores análises, discussões e reflexões sobre situações concretas do processo de ensino-aprendizagem, sejam ligadas aos componentes curriculares ministrados, à gestão da classe, à relação dos alunos e suas particularidades, ou outras de seu dia a dia.
- Na área educacional o reconhecimento dos saberes *experientiais* é recente e alguns estudiosos, como Tardif e Zeichner reconhecem e valorizam a prática identificando-a como um movimento de reação à supervalorização da teoria. Não pretendemos aqui um movimento contrário, de desprestígio dos referenciais teóricos e a análise da prática pela prática, sem legitimá-la com processos reflexivos. Isso imprimiria aos cursos de especialização um esvaziamento oposto àquele que tentamos aqui defender. Mas é possível reconhecer o *lato sensu* como um espaço

propício para o desenvolvimento de um processo de construção ou reconstrução de conhecimento específico, atualização, aprimoramento, revisão constante da prática, troca de experiência e conseqüentemente desenvolvimento de saberes docentes.

- E ainda, a oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu* para a formação de professores para o ensino superior vem se expandindo consideravelmente:

	Curso presencial	Curso à distância
Centro-Oeste	1.209	23
Nordeste	1.222	2
Norte	504	0
Sudeste	4.927	28
Sul	939	12
Total	8.801	65

Tabela 3 - Total de cursos *Lato sensu* - Dados Referentes a 2006

Fonte: Inep – SINAES censo referente a 2006. Acesso 04/06/07

Em relação a cursos de pós-graduação *lato sensu* direcionados a docência para o ensino superior, uma pesquisa na internet (maio/2007) a partir de três indicadores: (i) docência para o ensino superior; (ii) metodologia para o ensino superior e (iii) didática para o ensino superior, apresentou um panorama surpreendente. Utilizando como amostragem as referências que constavam das 10 primeiras páginas apresentadas sob os indicadores i, ii e iii ²³ obtivemos como resultado 60 cursos, sendo 54 na modalidade presencial e 06 na modalidade à distância ofertados em cidades de todo Brasil, destacando-se São Paulo e Bahia com a maior porcentagem. (ver apêndice I: concorrência)

²³ Foram desconsideradas, as referências de simples disciplinas de “didática” ou “metodologia” ofertadas de forma opcional ou complementar.

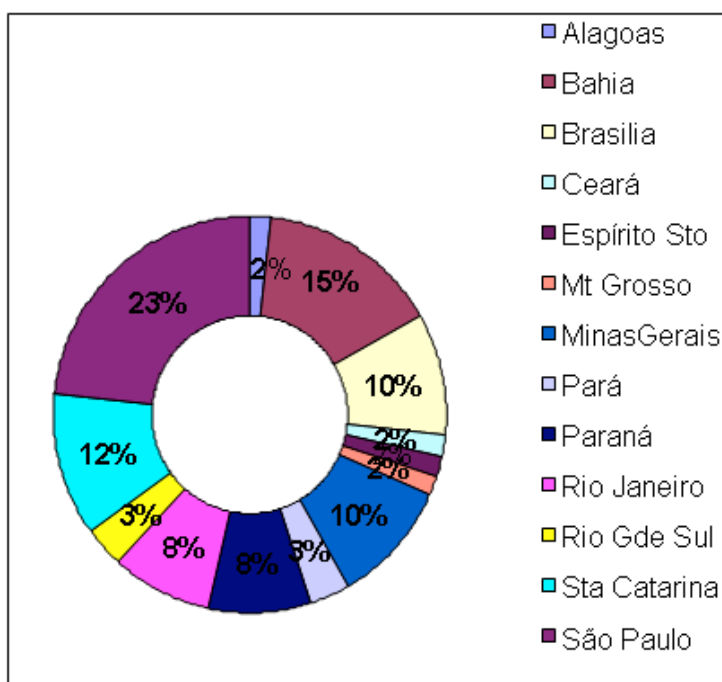


Gráfico 2 - Distribuição de Cursos *Lato sensu*

Esse panorama quantitativo, ao mesmo tempo em que demonstra a expansão da oferta de cursos *lato sensu* para a docência no ensino superior, não explicita o teor dos cursos e nem permite análise apurada sobre os currículos propostos. Segundo o que temos discutido ao longo desse trabalho há uma série de questões a serem consideradas em cursos com a perspectiva de desenvolvimento profissional de professores.

Aspectos intrincados e interligados que compõem a sabedoria docente e por sua complexidade exigem preocupação adicional e muito especial: não se trata de arranjar esses assuntos de forma disciplinar, transmiti-los ao professores e ponto final. A sabedoria docente se constrói em um processo educativo crítico, de constantes problematizações, descobertas e reconstruções integradas.

É natural que o processo de desenvolvimento profissional dos professores contemple e respeite essa proposição, o que nos encaminha diretamente ao currículo, tema do próximo capítulo.

5. CURRÍCULO INTEGRADO

Progredimos até então nessa pesquisa em um percurso que nos indica a possibilidade de um processo de desenvolvimento docente ser realizado em cursos de pós-graduação *lato sensu*. Possibilidade essa limitada não apenas pelo conceito daquilo que entendemos como sabedoria docente, mas também pelo modo de desenvolvê-la. Um processo formativo compreende um sistema organizado que envolve todos os participantes.

Como selecionar criticamente e distribuir em um período pré-estabelecido o conjunto de atividades e experiências essenciais para o desenvolvimento do professor? Como conceber e elaborar o currículo?

Há muitas maneiras de entender o currículo. O pensamento pedagógico sobre currículo se caracteriza por multiplicidade, heterogeneidade e em alguns casos, até divergências, que refletem a complexidade do tema. Segundo Sacristan

provém da palavra *currere*, que se refere à carreira, a um percurso que deve ser realizado e, por derivação, a sua apresentação ou representação. A escolaridade é um percurso para os alunos e o recheio é o currículo, seu conteúdo, o guia de seu progresso pela escolaridade. (SACRISTAN 1998:125)

Nesse caso, o campo do currículo é delineado por aspectos técnico e instrumental, expressa os conteúdos do ensino e sua distribuição; trata-se da apresentação de conhecimentos e experiências previamente selecionadas, adaptados pedagógica e didaticamente pela escola, e aprendidas e aplicadas pelos alunos.

Basicamente os currículos deveriam responder as seguintes questões: Que objetivos educacionais deve a escola atingir? Como se selecionam as experiências de aprendizagens necessárias ao alcance destes objetivos? Como organizar eficientemente essas experiências educacionais? Como se pode avaliar a eficácia das experiências de aprendizagem?

Os conteúdos curriculares, com freqüência, são descontextualizados e as disciplinas trabalhadas de forma isolada, o que deixa a cargo dos alunos, em sua inexperiência e imaturidade, a busca, construção e compreensão dos nexos da teoria com a

realidade. Esse contexto favorece o processo de aprendizagem memorístico, sem a preocupação com a compreensão ou significado; o estabelecimento de objetivos específicos e limitados, com fins em si mesmo; estratégias baseadas em tarefas a serem realizadas em períodos de tempo pré-estabelecidos, exercícios caprichados que priorizam a recordação de dados e informações a serem repetidas. Importa menos o processo intrínseco de construção do conhecimento quanto o produto final traduzido em notas, aprovações e reprovações.

Os professores preocupavam-se mais em serem obedecidos e transmitirem conhecimentos. Este paradigma embasado principalmente na organização e desenvolvimento dominou por muitos anos o cenário mundial e influenciou o Brasil por um longo período.

A evolução das reflexões sobre o tema conduz a nova teoria de currículo, crítica em relação ao modelo anterior, dominante e inovadora na proposta a favor da emancipação individual e coletiva. Menos influenciado pela Psicologia como o modelo anteriormente citado e mais pela nova Sociologia da Educação, discute aspectos internos da escola e a relação do conhecimento com o poder político e econômico.

O currículo passa a ser conhecido e interpretado como um todo significativo, um instrumento privilegiado de construção de identidades e subjetividade e (...) inclui o currículo formal (planos e ações), o currículo em ação (o que de fato acontece nas escolas) e o currículo oculto (regras e relações não explicitadas). (MOREIRA, 2003:15).

Neste contexto currículo extrapola a visão de um produto, um plano, um conjunto de ações e passa a ser entendido como um processo com diversas interferências que lhe atribuem valor e significado.

Os autores que se destacam são Althusser, Bourdieu, Passeron, Baudelot, e mais especificamente no Brasil, Paulo Freire. A teoria crítica aparece como forte oposição às teorias tradicionais que estavam, como já citado, exclusivamente preocupadas com a organização e elaboração curricular. Relacionam-se a partir de então hegemonia social – educação - desigualdades – injustiça social.

Se caracterizado como práxis significa que em sua configuração intervêm idéias e práticas, que adquire sentido em um contexto real, com determinadas condições, que todo ele é uma construção social. (SACRISTAN, 2003:137),

E, portanto, está diretamente ligado a um momento histórico, a uma determinada sociedade e às relações que esta estabelece com o conhecimento. Currículo passa a ser um conjunto de: conhecimentos (o saber saber); vivências, competências e habilidades (o saber fazer); atitudes e valores (o saber ser) e de relacionamento (o saber conviver) que os alunos precisam desenvolver de maneira integrada, mediante situações de aprendizagem. A professora Mere Abramowicz, em uma de suas aulas no curso de pós-graduação Educação e Currículo, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, comentou que:

a concepção contemporânea de currículo é polissêmica: cultural, teórica-prática, histórica, epistemológica, multi-referencial, social, construtora de identidades. Um currículo democrático é problematizador, pura, crítico, coletivo, solidário, reflexivo e incluyente. É gerado em movimento de “dentro para fora” e de “baixo para cima”. É o espaço do “nós” e não do “eu”. (ABRAMOWICZ: 2004)

O currículo é percebido como dotado de uma natureza filosófica e política. A primeira tarefa não é selecionar ou organizar experiências de aprendizagem, mas definir a finalidade da educação, sobre as funções da escola, quais os saberes relevantes que se deseja que o cidadão possua. Materializam-se então, através dele, as intenções da ideologia circundante.

Os aparelhos ideológicos, entre eles a escola, considerada como privilegiada, mantêm o *status quo* hegemônico. O currículo não é neutro, pois atende às expectativas sociais dominantes. Entendendo assim que o currículo é essencialmente formativo, a pergunta “o que eles devem se tornar?” deve preceder “o que ensinar?”, “pois a cada “modelo” de ser humano corresponderá um tipo de conhecimento, um tipo de currículo”. (SILVA, 1999).

No contexto dessa pesquisa, entendemos o currículo como um ponto focal, onde certos elementos se reúnem para proporcionar aos envolvidos uma experiência educacional, uma experiência de aprendizagem.

O currículo não é organizado apenas em torno das disciplinas, que apesar de serem elementos importantes no processo, assumem seu papel como um dos componentes curriculares da formação do aluno. É organizado de forma mais abrangente, por núcleos que ultrapassam os limites das disciplinas, centradas em temas ou problemas que exijam mobilização de variados recursos, dos cognitivos como saberes específicos, referenciais teóricos e conceitos, mas também de outros que são fundamentais para o desenvolvimento do ser humano, como procedimentos, competências, atitudes e valores.

A integração dos campos de conhecimentos acima descrita tem o propósito de

facilitar a compreensão, mas reflexiva e crítica da realidade ressaltando não só dimensões centradas em conteúdos culturais, mas também o domínio dos processos necessários para conseguir alcançar conhecimentos concretos e, ao mesmo tempo, a compreensão de como se elabora, produz e transforma conhecimento, bem como as dimensões éticas dessa tarefa. (SANTOMÉ, 1998:27)

Fizemos a opção clara e consciente por um currículo integrado sabendo que o caminho a percorrer não é dos mais simples. Em termos gerais, é inegável que se efetuaram progressos consideráveis nos currículos dos cursos, na incorporação das novas tecnologias, na tentativa de superação da multidisciplinaridade, na integração da teoria e prática, no comprometimento das instituições com as diretrizes e políticas educacionais nacionais.

No entanto um olhar mais atento aos projetos pedagógicos indica que, na maioria das instituições, as estruturas curriculares ainda apresentam-se conservadoras, técnicas e disciplinares. O princípio epistemológico que as norteia

é da lógica linear, pré-requisitos, teoria precedendo a prática, disciplinas independentes justapostas tanto no horizontal (entre disciplinas do mesmo período) quanto no vertical (umas após as outras na seqüência das séries). (MASETTO, 2005:8).

Nesse contexto, que aspectos deveriam preocupar aqueles que pretendem organizar, desenhar, construir um currículo integrado, sem acabar em mera rotina, em propostas técnicas e operacionais alheias aos motivos de sua proposição? Santomé (1998) indica que o passo inicial deva ser a elaboração de um cuidadoso diagnóstico, que considere os aspectos do Quadro 2:

Sociedade em que o se desenvolverá o currículo (características e necessidades).
Instituição escolar onde se realizará o currículo (política, missão, proposta pedagógica, recursos)
Corpo docente (competências e possibilidades de formação)
Estudantes (capacidades, destrezas, experiência previa com o tema) Instituição escolar (normas, recursos, atividades previstas)

Quadro 2 - Diagnóstico prévio para desenvolver o currículo

Ainda segundo Santomé (1998:188\, 207, 223), questões iniciais não podem deixar de ser consideradas ao se construir um currículo integrado:

A primeira questão e provavelmente a mais importante é POR QUÊ? Por que se deseja integrar? Quais resultados se prevêem?
Questões sobre pessoas. QUEM faz a integração? Quais e quantos estudantes? Qual corpo docente? Que qualificação? Que atitudes?
Questões sobre conteúdos e matérias QUE se deseja integrar. Integração relacionando diversas disciplinas. Suas características diferenciais são respeitadas, mas integram-se naquilo que têm de interação ou complementação. Integração através de temas, tópicos ou idéias. Todas as áreas que já têm grande interação entre si são atravessadas por um tema de interesse de todas, com objetivo de compreendê-lo. Integração em torno de uma questão de vida prática ou diária. Problemas da vida cotidiana, que não são localizados apenas no âmbito de uma disciplina, atravessam o programa no sentido de tentar resolvê-lo. Integração a partir de temas e pesquisa decididos pelos estudantes. O eixo para organizar os conteúdos é escolhido pelas necessidades dos próprios estudantes.
Questões sobre o âmbito organizacional. Como será a comunicação? Como estará organizado o ensino? Como serão agrupados os alunos? Como interferirá no horário? Entre outras.
Questões relacionadas com os recursos. Quanto tempo? Que espaço? Que recursos?

Quadro 3 - Questões prévias para desenvolver o currículo

Todas essas questões devem ser respondidas em conjunto por todos aqueles envolvidos na construção do currículo. Somente um debate aberto e sincero pode trazer contribuições significativas para o encaminhamento das ações e propostas de *design* do currículo e manter o rumo da formulação inicial.

Construir um currículo integrado é buscar novas possibilidades, desafiar os limites postos, articular saberes, pensar novas formas de ensinar e aprender que atendam às exigências de nosso tempo e às futuras, assegurar uma aproximação entre as necessidades dos participantes e as atividades programadas, de modo flexível, interativo e produtivo.

A complexidade da façanha é evidente, se teoricamente os desafios já se apresentam claros, como se dará isso na prática! É um percurso de anos. Um exercício contínuo de persistência. Uma convicção inabalável de que vale a pena. Uma inovação segundo a definição de Goldberg

é um processo planejado e científico de desenvolver e implantar no sistema educacional uma mudança cujas possibilidades de ocorrer com frequência são poucas, mas cujos efeitos representam um real aperfeiçoamento para o sistema. (Goldberg apud ABRAMOWICZ 1989:3)

As discussões teóricas, nesse momento, embasaram-nos de forma a permitir a ousadia de propor a construção um novo curso de pós-graduação *lato sensu* para sob um novo paradigma curricular.

5.1. A construção de um currículo integrado

Em 2001 propusemos a elaboração de um curso de pós-graduação *lato sensu* para a formação continuada dos professores do ensino superior em turismo e áreas afins. Tendo a visão de toda a complexidade do processo de formação de professores e conhecendo as particularidades do turismo e áreas afins, não seria possível nos restringir a promover um curso de abrangência parcial ou aplicabilidade pontual.

Discutir conteúdos específicos, fornecer bibliografia isolada, ensinar técnicas de ensino modernas, por exemplo, descontextualizadas de toda a problemática referida anteriormente, seria efêmero e ineficaz. Nossa intenção era desenvolver um curso baseado em um currículo integrado.

Contando com o apoio institucional, iniciamos em 2001 o planejamento do curso e em fevereiro de 2002 lançamos a pós-graduação *lato sensu* de Docência para Turismo e Hotelaria: especialização para o ensino superior, que é objeto de análise nessa pesquisa. Sua concepção levou em consideração as questões apontadas tanto nos capítulos anteriores como nesse, tornando sua proposta pedagógica inovadora.

Ao estabelecermos como meta a implantação do curso, tínhamos consciência de que vários fatores poderiam determinar seu sucesso ou fracasso, mas o currículo era sem dúvida um dos pilares fundamentais do projeto. Desenhá-lo significava tornar transparente e materializar os valores, crenças e princípios ideológicos e pedagógicos da instituição educacional, assim como os preceitos sobre formação de professores para o ensino superior.

Em nosso caso específico, não se tratava de fazer uma revisão teórica nem uma reflexão crítica sobre teorias de currículo, mas de estabelecer uma concepção própria que permitisse formular uma proposta que implicasse em inovação em cursos de formação profissional, superasse as dificuldades detectadas nos programas similares em vigor e contribuíssem efetivamente para o desenvolvimento do professor do ensino superior em turismo.

Mas, que fosse ao mesmo tempo realista, viável e possível no contexto em que seria implantado: um curso de *lato sensu*. Partimos do princípio que os professores deveriam ser reconhecidos como agentes ativos na proposição e configuração do currículo. Se o propósito era uma inovação pedagógica, tínhamos que superar a tradicional separação dos papéis entre aqueles que concebem e aqueles que praticam. Convidamos professores do ensino superior de turismo, hotelaria e áreas afins, assim como professores de didática e prática de ensino, educação à distância e de pesquisa científica para compor o grupo de trabalho.

Consideramos que suas experiências em questões específicas poderiam enriquecer as discussões e os estimulariam a envolver-se na configuração do currículo. Não foi uma tarefa simples. Segundo Beyer e Apple (apud SACRISTAN, 1988:146).

A complexidade dos problemas relacionados ao currículo prevê a discussão de questões complexas de ordem: (i) epistemológica (o que deve ser considerado conhecimento); (ii) política (quem controla a seleção de distribuição de conhecimento); (iii) econômica (como se relaciona o conhecimento com a distribuição desigual do poder, bens e serviços na sociedade); (iv) ideológica (que conhecimento é mais valorizado e a quem pertence); (v) técnica (como tornar exequível o conhecimento para os alunos); (vi) estética (como ligar o conhecimento com a biografia do aluno); (vii) ética (que idéia de moral preside as relações entre professores e alunos); (viii) histórica (com que tradição conta para abordar estas interrogações e que recursos extras serão necessários).

Os professores nem sempre são estimulados a participarem da construção de um currículo. Foi um grande aprendizado onde tivemos que superar resistências às inovações; querelas políticas sobre a relevância de objetivos específicos, conteúdos e até carga horária; tendências a isolamento; melindres de *status quo*, entre outros. Tivemos que, inúmeras vezes, retomar o objetivo principal do curso que era a formação de professores, pois, resvalávamos sempre para a formação conteudística do “turismólogo”.

Em última análise ocorreu paralelamente ao planejamento do curso um processo de auto-formação para o desenvolvimento de uma mentalidade curricular, (entendida como consciência do sistema em que se está inserida e do papel ou papéis que nele desempenham ou podem vir a desempenhar) e, simultaneamente assumirem um papel de configuradores do currículo, ou seja, seus co-autores e não meros receptores. (Leite, apud: FERRAÇO, 2005:138).

Foi uma etapa complexa, mas possibilitou a criação da parceria e co-responsabilidade na proposição do curso. Finalmente o amadurecimento e as reflexões do grupo sobre seus valores e princípios políticos, pedagógicos e cognitivos nos permitiram atingir o seguinte ponto, traduzido nos textos produzidos:

5.2. Justificativa do curso

A instituição na qual o curso foi desenvolvido tem tradição no ensino de turismo e áreas afins, do nível básico ao superior. Reconhecida no mercado pela qualidade de seus produtos mantém preocupação constante com o aprimoramento de seus cursos. No nível de pós-graduação iniciou suas atividades em 1993 com estruturas pedagógicas tradicionais que foram evoluindo a partir das demandas educacionais atuais. Em 1998 constatamos que os professores que atuavam em nossos cursos eram, na quase totalidade, recrutados entre os profissionais bem sucedidos da área o que, na maioria das vezes, os colocava em situação aquém das necessárias para o atendimento das necessidades emergentes do cenário educativo e mercadológico.

O que nos levou a concluir que ao privilegiar a premissa de “quem sabe fazer, sabe ensinar” foi (e ainda é) desconsiderada a complexidade do processo de ensino-aprendizagem, o qual exige dos professores uma atuação mais qualificada e, portanto, uma formação específica. Apresentou-se, então, claramente, a necessidade de se repensar a qualificação do corpo docente: como efetivamente preparar os professores de Turismo e áreas afins para exercerem a docência com profissionalismo, superando a situação comum entre estes profissionais de dedicarem algumas horas de seu dia para “dar algumas aulas na faculdade”?

Todas as áreas de educação necessitam de um sistema aprimorado de formação de seus professores, que leve em conta os meandros e peculiaridades do setor nas proposições educacionais. No turismo e hotelaria não podemos deixar de considerar que: (i) é um campo relativamente novo no contexto acadêmico, por se tratar de um mercado emergente, há a perspectiva de o docente se destacar em um setor específico, em franco desenvolvimento, mas que, contraditoriamente, tem poucos especialistas. (ii) a área se caracteriza como multidisciplinar, não tendo muito delimitadas as fronteiras das disciplinas que a sustenta, necessitando, portanto, de um espaço específico, mas também interdisciplinar que privilegie a construção da formação do seu docente; (iii) a oferta de cursos teve um aumento brusco entre os anos 2000 e 2003, segundo Ansarah (2002), existiam, no Brasil, 424 cursos universitários em Turismo e afins, a maior parte deles concentrados no eixo sul

sudeste; (iv) Os professores que atuam nesses programas migram, em geral, segundo levantamento de Gaeta (2001), de outras áreas de estudos. Eles não têm formação específica sobre as disciplinas que ministram e têm pouca experiência didática. Muitos acreditam que ensinar turismo e áreas afins se resume em transmitir sua experiência, obtida empiricamente na prática profissional. O que acarreta, no confronto com a realidade, inúmeras dificuldades na atuação docente e a inevitável ineficácia do processo de ensino e aprendizagem.

As opções que se ofereciam para a formação de professores do ensino superior em turismo, na época, eram os cursos *stricto sensu*: em turismo ou hospitalidade (apenas dois em São Paulo) e vários mestrados em Educação, com as restrições que colocamos anteriormente sobre a premissa da formação do pesquisador e não do ensino. No *lato sensu*, esta oferta era ainda mais restrita, pois os cursos de especialização ou aperfeiçoamento em turismo estruturavam-se de forma a aprofundar os conteúdos dos cursos de graduação de turismo limitando-se, na maioria das vezes, a incluir uma disciplina de metodologia do ensino superior, em carga horária correspondente a 17% do total do curso. Nos cursos específicos em educação superior desconsideravam-se totalmente as peculiaridades do turismo e áreas afins. Havia, portanto, muita oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*, que tratavam parcialmente da preparação do professor. Existiam também algumas iniciativas isoladas de educação corporativa para o aperfeiçoamento de seus professores, mas com o propósito de atender as demandas internas das próprias instituições.

Sob estas considerações, considerou-se pertinente e oportuno oferecer um curso de pós-graduação *lato sensu* voltado para o magistério com o intuito de contribuir para preencher esta lacuna de formação de professores para o ensino superior do turismo e áreas afins. Tendo a visão de toda a complexidade do processo de formação de professores e conhecendo as particularidades do turismo e áreas afins, não seria possível nos restringir a promover um curso de abrangência parcial ou aplicabilidade pontual. Fornecer bibliografia isolada, ou ensinar técnicas de ensino modernas, ou incentivar a atualização através de participação em congressos ou atividades afins, por exemplo, descontextualizadas de toda a problemática referida

anteriormente, seria efêmero e ineficaz e, portanto, fora de planos. Buscamos um diferencial em uma proposta inovadora que proporcionasse condições ao professor para atualizar, desenvolver ou aperfeiçoar saberes e competências, nas dimensões cognitivas, pedagógicas e políticas além de respeitar o contexto, as peculiaridades e os meandros específicos do turismo.

5.3. Princípios norteadores do curso

Foram considerados os seguintes princípios para todas as atividades do curso: (i) integração curricular de conhecimentos interdisciplinares para a construção do conhecimento em rede; (ii) aceitação de uma relação entre adultos dos participantes do curso partilhando responsabilidades no processo de aprendizagem; (iii) atitude de mediação pedagógica por parte do professor que busca abrir novos caminhos nas relações entre o docente e o aluno de forma a facilitar e motivar a aprendizagem.

(i) Conhecimento em rede (de saberes e fazeres). Nossa proposta foi negar a linearidade e a hierarquização do conhecimento, promovendo interação e integração contínua entre todas as atividades do curso evidenciando aspectos de diferentes áreas que permitem interlocução ou amarração e permitindo o desenvolvimento de conhecimento interdisciplinar e em rede. Uma característica inquestionável do turismo é seu caráter multidisciplinar, pois é uma área de conhecimento que interage com várias ciências sociais já conhecidas. Em sua prática diária, ágil e versátil o profissional de turismo lida com desafios para os quais precisa mobilizar conhecimentos os mais variados. O profissional hoteleiro, por exemplo, precisa de informações sobre o turismo receptivo e a gastronomia local para receber seus hóspedes; sobre os eventos da cidade para disponibilizar suas reservas; sobre questões ambientais para lidar com os resíduos do hotel; sobre administração geral, de pessoas e de serviços, etc. O professor, para contribuir para a formação deste profissional deve ser capaz de se contextualizar neste panorama multidisciplinar técnico além do pedagógico. O conhecimento é tecido em rede que corresponde a contextos variados, em um processo que alterna momentos individuais e coletivos, proporcionando contatos múltiplos com a teoria e a prática em movimento interdisciplinar. É preciso desafiar os limites estabelecidos, desprender-se de

conceitos anteriores, romper com saberes prévios e manifestar novas formas de criação. É muito interessante esta mistura de saberes, modificando uns aos outros e criando, portanto, novos saberes.

(ii) Aprendizagem de adultos se caracteriza pelo estabelecimento de parceria e co-responsabilidade por parte de todos os integrantes do grupo e que os coloca juntos, lado a lado, trabalhando pelos mesmos objetivos, como equipe de trabalho. *Espera-se um pacto, um compromisso de se empenhar para levar a frente um plano de trabalho, numa ação cooperativa, respondendo por sua parte (...) pressupõe um diálogo contínuo criando uma atmosfera de mútuo respeito e confiança.* (MASETTO, 2003:50). Com este propósito optamos, como estratégia, pela elaboração de um “plano de desenvolvimento docente”, individual e interdisciplinar que o aluno vai construindo ao longo do curso, subsidiado pelas atividades programadas, orientações de professores e pesquisa individual. Este plano tem como eixo norteador um tema sobre turismo ou áreas afins que o aluno elege a partir das experiências anteriores e das expectativas de conclusão e sobre o qual deseja se especializar e exercer a docência. Os alunos e professores são co-responsáveis pelo desenvolvimento do plano, cada um contribuindo com suas competências específicas e cujo gerenciamento e avaliação se dá por meio do *portfólio* individual de cada aluno.

(iii) Mediação pedagógica. A mediação docente prepara e dirige as ações necessárias para aprendizagem do aluno levando-o ao desenvolvimento dos processos de mobilização, construção e elaboração do conhecimento. *Entendemos a atitude, o comportamento do professor que se coloca como facilitador e incentivador ou motivador da aprendizagem, que se apresenta como uma ponte entre o aprendiz e sua aprendizagem.* (MASETTO, 2003:48). Este tem sido o desafio mais difícil de transpor. Está tão arraigado o papel de transmissão de conhecimentos em nosso corpo docente, que à primeira dificuldade os professores se refugiam no estilo tradicional de ensinar. Depoimentos do tipo “não dá para ensinar tudo nesta carga horária” “só com pesquisa eles não aprendem,” “sinto que os alunos não dominam os fundamentos só com estas atividades” são muito comuns e exigem um processo de motivação e discussão constante. Nestes casos, sentimos que os

professores da área de educação apóiam freqüentemente os professores da área de turismo criando um ambiente de colaboração e aprendizado. Sacristan aponta que a mediação pedagógica é sempre contaminada por toda a cultura do professor e não apenas dos conhecimentos concretos sobre a área ou disciplinas que lhe compete ensinar. Suas crenças mais gerais sobre o mundo, sobre os homens, sobre a sociedade são componentes essenciais no processo de ensinar. *No fim das contas mostra-se globalmente como pessoa que sabe e entende o mundo de uma determinada forma, e não apenas como especialista em determinado tema.* (SACRISTAN, 1988:144).

5.4. Bases do curso

A partir dessas definições firmamos o seguinte:

Título: Pós-graduação *lato sensu* em Docência para Turismo e Hotelaria: especialização para o ensino superior.

Oferta: A carga horária estipulada foi de 360 horas exceto as dedicadas à elaboração do trabalho de conclusão de curso, com oferta de 8 horas semanais, duas vezes por semana, à tarde. Foi feito um estudo que indicou que a grande maioria dos cursos de graduação em turismo e hotelaria na cidade de São Paulo era ofertada pela manhã e à noite, então o tempo livre que o professor poderia se dedicar ao curso, à princípio, seria à tarde.

Objetivos: O propósito era aperfeiçoar os saberes docentes e o desenvolvimento profissional não de um professor de turismo qualquer, mas aquele capaz de enfrentamento de desafios, como por exemplo: (i) os inerentes à sua pessoa: é o saber ser e o saber tornar-se professor, obtendo de si uma imagem equilibrada e atualizada como profissional docente, (ii) romper com a visão de conhecimento disciplinar fragmentada e dicotomizada da realidade; (iii) situar o conhecimento unindo a multiplicidade e a unidade apropriando-se dos conhecimentos que envolvem cada tema e a capacidade de transformá-los em processos de aprendizagem que desenvolvam competências específicas; (iv) compreender a realidade do aluno e suas particularidades; incrementar a comunicação, o interesse, as relações interpessoais, construir relacionamento de parceria (aluno e professor);

(v) reconhecer os processos e dificuldades de aprendizagem de forma a torná-la colaborativa, significativa, crítica, contextualizada e transformadora do “turismólogo”. Também havia expectativas quanto ao desenvolvimento de competências e habilidades referentes à gestão da classe: promovendo adaptações conforme as necessidades dos perfis e turmas, considerando a organização de horários, tempo, atividades presenciais, virtuais e profissionais assim como a utilização dos espaços e exploração de recursos e técnicas. A proposição do objetivo firmou-se em: oferecer oportunidade de refletir e analisar a atuação docente sob a perspectiva da formação de profissionais do campo do turismo, debater intensamente experiências profissionais e vivenciar práticas educacionais presenciais e virtuais próprias para o ensino superior.

Público alvo: Destinado a professores de ensino superior que atuem ou desejem atuar nas áreas contempladas no curso e que tenham interesse em participar de um processo de ensino-aprendizado dinâmico, onde pudessem ajustar e definir conhecimentos, habilidades e competências necessárias para aperfeiçoar a atuação como professores de turismo e hotelaria.

Módulos: Tendo o curso sido concebido a partir do pressuposto de que para uma competente e responsável atuação dos professores do ensino superior de turismo e áreas afins (entenda-se áreas afins por: hotelaria, lazer, meio ambiente, gastronomia, eventos) os temas a serem propostos deveriam refletir sobre as várias dimensões do processo de “tornar-se professor, mediador de aprendizagens”: (i) cognitiva (domínio dos saberes específicos de determinada área); (ii) pedagógica (compreensão do processo de ensino-aprendizagem e atuação coerente com seus princípios); (iii) reflexiva (a capacidade de pesquisar sobre sua própria prática apoiada por referenciais teóricos) e (iv) a política (formação da identidade profissional docente), conforme Masetto (2003), além de respeitar o contexto, as peculiaridades e os meandros específicos da área de turismo. Para atingir os objetivos propostos, selecionamos temas e os agrupamos quatro módulos que privilegiassem:

- Educação: grande ênfase aos saberes docentes adequados ao ensino superior. Fundamentos e historicidade, compreensão do processo de aprendizagem

do adulto baseado em mediação, parceria, co-responsabilidade e *feedback* contínuo, domínio e utilização adequada das novas tecnologias, além de ferramentas para gestão e condução do processo como planejamento (que respeite os princípios e peculiaridades do turismo), metodologia (adequadas ao nível de ensino) e avaliação formativa.

- Pesquisa: foram incluídos atividades e projetos de pesquisa, tradicionais e interdisciplinares sobre temas específicos de turismo, buscando desenvolvimento e valorização da pesquisa bem como a habilidade de construí-la na perspectiva de formação do professor-pesquisador que reflete sobre sua própria prática. Não uma pesquisa apenas “sobre” ou “a respeito” de educação, mas “na” e “para” a educação (PEREIRA, 2002).

- Turismo: as áreas de conteúdo específico de turismo também precisavam ser tratadas de modo diferente das formas tradicionais. O turismo é uma área extremamente dinâmica, prática e multidisciplinar, segundo TRIGO (1999), como todas as áreas de prestação de serviço. Qualquer professor em um curso de turismo, responsável por qualquer disciplina ou atividade precisa, do ponto de vista científico, integrar seu tema ao contexto do mercado turístico. Optamos por estabelecer, neste curso, como áreas básicas: Turismo, Hotelaria, Gastronomia, Lazer, Eventos e Meio Ambiente, privilegiando suas aproximações, interações e integrações na prática cotidiana, entre si e com a área de educação.

- Desenvolvimento pessoal e profissional: a revisão do papel do professor quanto à identidade, representações sociais, profissionalismo, inter-relações com colegas, alunos e instituições, assim como questões de carreira, educação continuada, empregabilidade, envolvimento político e cultural.

Metodologia: Adotamos como proposta metodológica a interação e integração contínuas entre todas as atividades do curso. Iniciamos o processo, criando uma base comum, destacando os pontos fundamentais de cada módulo, alertas para a constante necessidade de que as áreas básicas de turismo não se organizassem independente ou paralelamente à área de educação e vice versa. A partir daí desenvolvem-se projetos que são subsidiados por temas ou técnicas que cada um

dos módulos tem em particular. A forma encontrada foi que, ao participar das atividades, os alunos tivessem duplo papel: (i) como alunos, elaborando e vivenciando sua aprendizagem e, (ii) como futuros docentes planejando e desenvolvendo suas ações a partir dos conteúdos das áreas específicas de Turismo e áreas afins. A atividade docente cria conhecimentos tácitos, pessoais e não sistemáticos que são adquiridos através do contato com a prática. Alarcão (1999) fala-nos da importância da dupla relação entre teoria e prática. A primeira dá significado ao conhecimento de um objeto e a segunda é aquela que é específica da profissão docente. O especialista é constituído através da interação entre os conhecimentos teóricos e a prática, e o professor se constrói na interação entre o conhecimento e a transposição didática. É importante que a prática esteja presente em todo o processo de aprendizagem. Há de se propiciar ao aluno-docente situações reais de sala de aula, abastecendo-o daqueles elementos de natureza diversa que tão bem compõem a relação clássica dos ambientes escolares.

Avaliação: A avaliação de desempenho de alunos foi proposta com o objetivo de promover reflexão e revisão de processos cognitivos e pedagógicos no âmbito pessoal e coletivo e está baseado na evolução de cada aluno. Várias técnicas e instrumentos podem ser utilizados com duplo propósito: analisar o desempenho do aluno e oferecer oportunidade de vivência para futura aplicação na prática docente. Como muitos trabalhos são interdisciplinares, a intenção era se utilizar dos critérios e propósitos dos professores envolvidos, o que pressupõe diálogo constante entre o corpo docente e discente.

Ao final do curso o aluno deve elaborar um trabalho de conclusão com duplo sentido: (i) auto-avaliação de seu desenvolvimento docente; (ii) análise das contribuições do curso de forma a selecionar um tema educacional relacionado com o ensino superior de turismo que lhe proporcionou significado especial, para elaborar um trabalho final. Exemplos: a vantagem da educação à distância no ensino superior de turismo, entre outros relacionados à processos de avaliação, revisão de currículo e inserção/exclusão/proposição de disciplinas. Para aprovação a nota mínima estabelecida pela instituição é igual ou superior 7,0 (sete) por módulo, e no Trabalho de Conclusão do Curso. A estrutura curricular definiu-se:

Período	Módulo Contextualização	Módulo Educação	Módulo Pesquisa	Módulo Desenvolvimento
1º	Lazer Turismo	Fundamentos	Fundamento	Pessoal
2º	Meio ambiente Hotelaria	Novas tecnologias	Professor pesquisador	Profissional
3º	Gastronomia Eventos	Metodologia e prática	TCC	
Todos	Apoio virtual	Apoio virtual	Apoio virtual	

Quadro 4 - Estrutura curricular do curso 2002

Consideramos que tínhamos condições de *implementar* o curso, entendido como:

fase do desenvolvimento curricular que indica que o programa se encontra em experimentação, teste, revisão, isto é, sujeito a reformulação e sendo aplicado em pequenas amostras. (ABRAMOWICZ, 1989:3).

Iniciamos a primeira turma em 2002 com 31 alunos, sendo 40 % de professores já atuantes na área do ensino superior de turismo e áreas afins. Ao final do primeiro ano, já tínhamos material suficiente para a análise do curso e partimos para o processo de acompanhamento de sua evolução até o momento atual, como veremos a seguir.

6. ENSINO SUPERIOR

6.1. Análise estrutural

Da turma inicial até hoje, algumas alterações foram propostas para o desenvolvimento do curso. Nesses últimos cinco anos mantivemos presente a idéia de reconstruirmos o currículo à medida que a reflexão sobre a prática apresentasse demanda. A cada turma (2003, 2004, 2005 e 2006) implantada o corpo docente avaliava as fragilidades e potencialidades do curso, a participação dos professores e os resultados de aprendizagem dos alunos. Tomamos algumas decisões de cunho operacional, como ofertar o curso no período noturno a partir da demanda constatada e diminuir o período para conclusão do curso para um ano, conforme se apresentavam as conjunturas mercadológicas. Para tanto optamos por uma carga horária de 20% do curso à distância o que impôs uma reorganização curricular. Procurando nos manter firmes em relação aos princípios norteadores, fomos adaptando as questões pertinentes conforme nossa maturidade no processo permitisse, em busca do aperfeiçoamento da proposta inicial. Optamos pelo relato da evolução do curso a partir de cada um dos módulos, com o intuito de facilitar a compreensão, mas não podemos deixar de ressaltar que na prática procuramos desenvolvê-los da forma o mais integrada possível, o que pode se evidenciar ao longo do próximo texto e nas considerações finais.

6.1.1. Módulo I: Contextualização

O propósito do “Módulo Contextualização” é oferecer um panorama de cada uma das áreas de Turismo, Hotelaria, Eventos, Gastronomia, Meio Ambiente e Lazer para que, ao obter a visão do setor como um todo, o aluno possa perceber e analisar as zonas de interação e complementação em contraposição às particularidades. Não de forma isolada, mas em sintonia com os conceitos e práticas educacionais discutidas em paralelo nos módulos: Educação, Pesquisa e Desenvolvimento profissional docente.

A expectativa é de que, ao conhecer cada uma das áreas, os futuros professores possam selecionar aquela em que se especializarão. Ao compreender a integração entre elas possam aperfeiçoar a atuação docente promovendo ações educativas

multidisciplinares inovadoras e bastante similares aos ambientes profissionais próprios de turismo, hotelaria e áreas afins.

6.1.1.1. Turma 2002

O grupo organizado para planejar este módulo Contextualização, como já descrito, era formado por um professor-especialista de cada uma das subáreas, além dos professores de educação, desenvolvimento pessoal e pesquisa. Optou-se por estabelecer uma carga horária de 20 horas para cada um dos professores, em um total de 120 horas para o módulo. Decidiu-se também que os docentes que trabalhassem este módulo deveriam ser especialistas nas respectivas áreas (Hotelaria, Gastronomia, Eventos, Turismo, Lazer e Meio Ambiente), com experiência acadêmica e profissional. Conforme mencionado anteriormente, esperava-se que fosse ofertado um panorama da área tendo como parâmetro os itens conforme exemplo: (i) como se caracteriza a área de Eventos; (ii) qual o papel que desempenha a área de Eventos no turismo como um todo; (iii) como “Eventos” se relaciona com as outras subáreas do turismo; (iv) e o que um professor de turismo deve conhecer sobre “Eventos” para aperfeiçoar sua atuação docente.

Optou-se por uma organização curricular que privilegiasse um dia da semana para a área de turismo e outro dia para as áreas de educação e desenvolvimento pessoal, com o firme propósito e que as áreas interagissem permanentemente em um processo interdisciplinar dinâmico.

1º sem.	Lazer e Turismo	Educação
2º sem.	Meio ambiente e Lazer	Desenvolvimento pessoal
3º sem.	Gastronomia e Eventos	Pesquisa
Trabalho de conclusão de curso		

Quadro 5 - Estrutura Curricular “Contextualização 2002”

A expectativa era que se os alunos desenvolvessem, paralelamente à visão geral da área de turismo, a análise sobre seu papel de professor do ensino superior e as

questões educacionais que embasassem sua atuação docente, chegando ao final do curso em condições de selecionar conscientemente a disciplina ou unidade de ensino que deveria atuar. Poderia apresentar um trabalho de conclusão de curso que considerasse e incorporasse esta opção.

No entanto isto não aconteceu. Os professores-especialistas do módulo de contextualização preservaram as características de profissionais de mercado exercendo a docência: adotaram postura tradicional de ensino transmitindo suas experiências e deixando por conta dos alunos as deduções necessárias para a compreensão de quanto a “matéria é importante”. Um dos professores-especialistas mencionou em uma reunião de avaliação do curso que havia preparado “um roteiro do que se deve ensinar em sua subárea” para dar para os alunos seguirem. E ainda acrescentou que “eles vão ficar muito contentes em não ter que sofrer o que eu já sofri”. Esta postura confrontava com a dos professores dos módulos Educação e Desenvolvimento Pessoal, não só no que se refere à mudança de paradigma de atuação do professor, mas no ritmo de desenvolvimento das competências docentes dos alunos.

Chegamos ao final do curso e a maioria dos alunos havia desconsiderado as últimas subáreas apresentadas no 3º período em suas propostas educacionais e de trabalho de conclusão de curso. “Gastronomia” e “Eventos” ficaram à margem do processo multidisciplinar. Consideramos que havíamos ficado aquém de nossa proposta inicial. Acreditávamos na possibilidade e necessidade de trabalharmos de forma integrada com todos os assuntos e propusemos a revisão do processo.

A análise dos dados nos levou a considerar que a fragilidade estava no método. Assim sendo mantivemos os mesmos professores, carga horária e parâmetros de conteúdos. Uma discussão, longa e produtiva, assinalou que os docentes das subáreas deveriam evitar “ensinar tudo o que sabiam” em suas aulas. Deveriam manter a proposta de visão panorâmica e fomentar a pesquisa de aprofundamento entre os alunos interessados no tema. Foi solicitado, também, colaboração por parte dos professores dos “Módulos de Educação”, “Desenvolvimento Pessoal” e “Pesquisa” no sentido de sugerirem ou promoverem atividades que interagissem

com o “Módulo Contextualização”. A partir desta colocação foi criada, no “Módulo Pesquisa”, uma atividade chamada “PIN: Projetos Interdisciplinares”. Tinha o propósito de trabalhar com os alunos, através de oficinas, o planejamento e elaboração de atividades integradoras entre os diferentes assuntos das subáreas adequadas aos currículos superiores em Turismo e Hotelaria. Alguns temas foram estabelecidos como requisitos e esta demanda somada ao fato de “Eventos” e “Gastronomia” terem ficado isolados na turma anterior, fez com que decidíssemos alterar a oferta dos temas. No primeiro e segundo semestres concentramos o “Módulo Contextualização” com os temas Lazer, Turismo, Meio ambiente, Hotelaria, Gastronomia e Eventos que terminavam com “PIN”. Nos outros módulos era feito uma introdução no primeiro semestre, mas, o trabalho principal era desenvolvido no segundo e terceiro semestres.

Os resultados foram mais positivos em termos de interação de conteúdos. Alguns professores-especialistas do “Módulo Contextualização” mudaram sua postura em sala de aula com resultados surpreendentes: disseram que “estava sendo difícil, mas que estavam gostando do desafio”. Outros tiveram muita dificuldade, sendo que um deles declarou que “descobriu que não era um bom professor, mas que era só deste jeito que sabia ser”.

Na turma seguinte, as reflexões continuaram. “Projetos Interdisciplinares (PIN)” realmente foi uma proposta interessante e com alguns ajustes passou a incorporar definitivamente o curso. A elaboração dos projetos colocou os alunos e professores como co-autores de uma atividade interdisciplinar em turismo. Foi a oportunidade de caminharmos da teoria à prática na realização de uma proposta tão solicitada pelas IES²⁴ e nem sempre concretizada nos parâmetros adequados. “PIN” realmente esta contribuindo para a *“necessária promoção da ingenuidade à criticidade”*, visto o relato de um aluno, oriundo do curso de turismo, que declarou na auto-avaliação de final de atividade: “não acredito que passei a faculdade inteira sem ter realizado uma verdadeira atividade interdisciplinar”. (FREIRE, 1996, p.36)

²⁴ IES Instituições de ensino superior.

No entanto tivemos um grande problema de motivação e desinteresse dos alunos. A expectativa em tornar-se bom professor era (e é) muito grande nos ingressantes. Apesar de iniciarmos o curso com as discussões introdutórias sobre a educação, aguardar praticamente 1/3 do curso para responder às suas demandas foi difícil de administrar. Os alunos demonstraram insatisfação e as atividades não fluíam.

O grupo de planejamento considerou que apesar de termos feito bastante progresso, ainda não havíamos conseguido um currículo cujos componentes fossem transformadores e seu significado se tornasse real para o aluno. Retomamos a discussão ao final dessa turma. Não era um processo de revisão da prática completamente desconhecido, tanto é que já iniciamos em um patamar de complexidade mais elevado: passamos a refletir criticamente sobre a inadequação das nossas atitudes e nos propusemos, conjuntamente, a três ações: 1) busca e compreensão do problema e de novas perspectivas de enfrentamento. 2) experimentação de novas alternativas e de reestruturação de nossa concepção sobre prática docente; 3) revisão e reflexão de nossos métodos conciliando a nova estratégia de ensino com as experiências docentes anteriores. Era uma proposta para médio prazo. O grupo que passou por tantas, variadas, estudadas e vivenciadas experiências foi amadurecendo no processo e permitiu acertos e avanços consideráveis. Atualmente ao olharmos para nossa estrutura inicial, percebemos claramente quanto evoluímos para uma estrutura curricular mais complexa.

6.1.1.2. Turma 2007

O “Módulo de Contextualização” atualmente configura-se nas mesmas seis subáreas: Turismo, Meio Ambiente, Lazer, Hotelaria, Eventos Gastronomia conduzido por professores-especialistas (três da equipe inicial e três mais recentes). Voltou a ser ofertada ao longo do curso e teve sua carga horária redefinida para 36 horas totais utilizadas a partir da seguinte metodologia:

- Apresentação da área que anteriormente era realizada em 20 h por tema, passa a sê-lo em 4 h.

- Acrescenta-se: pesquisa com alunos (aprofundamento de conteúdo).
- “Projetos interdisciplinares” (PIN) continua inserido na estrutura, mas, transforma-se em unidade de ensino do “Módulo Educação”. Os professores de “Contextualização” continuam colaborando enquanto especialistas nos temas para o desenvolvimento da atividade interdisciplinar.
- Desmembram-se as “Atividades profissionais extraclasse”, que também passam para o “Módulo de Educação”, mas, continuam intimamente integradas com o “Módulo Contextualização” e os professores continuam suas orientações técnicas.

A estratégia fica organizada em quatro fases: “Pesquisa de conteúdo” (representada no gráfico abaixo em vermelho) integração com “Projetos Interdisciplinares, PIN” (representada em azul), integração com “Atividades profissionais extraclasse APEC” (representada em verde) e integração com o “Modulo Educação”. Todas as fases contam com a participação dos professores-especialistas do “Módulo de Contextualização” e com participação pontual dos professores dos “Módulos de Educação e Pesquisa”. A estrutura passa a ser representada da forma descrita abaixo, sendo cada cor uma fase do processo ao longo de todo o curso, que se descreve nos parágrafos posteriores:

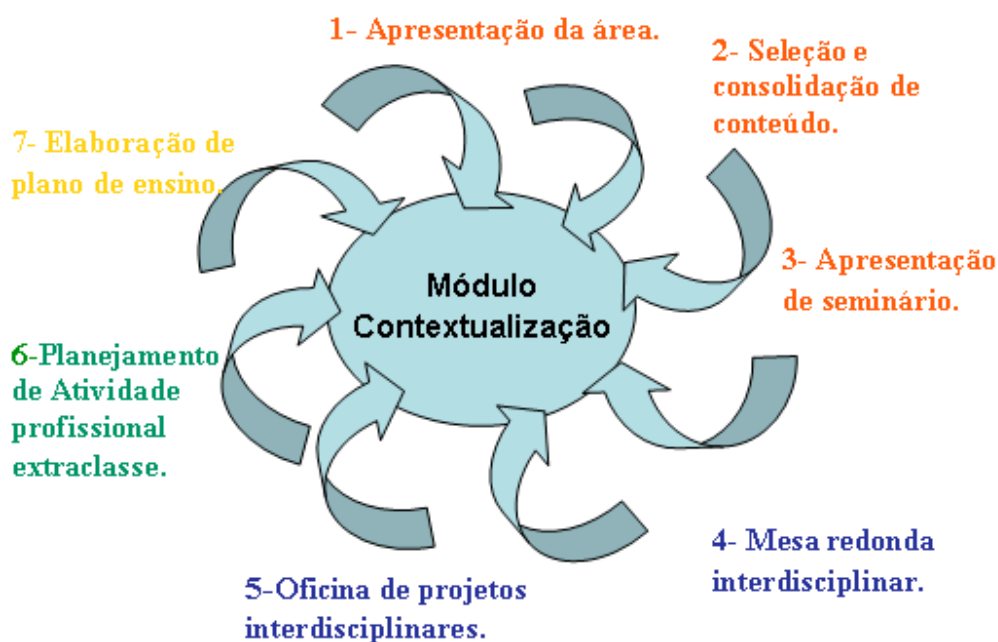


Figura 8 - Estrutura Curricular “Contextualização atual”

Fase I (representada no gráfico pela cor vermelha)

Apresentação da área: partindo da premissa que só havia 4 horas para trabalhar os professores-especialistas conseguiram organizar seu conteúdo de modo à realmente apresentar um panorama da área.

Pesquisa: A partir de orientações personalizadas, com pequenos grupos formados pelo interesse no tema, os professores-especialistas realizam em co-autoria uma pesquisa de conteúdo específico de sua área de conhecimento, com objetivo de produzir um artigo e apresentar um seminário. Paralelamente os professores de pesquisa ofereceram subsídios técnicos para a realização da tarefa: como realizar pesquisa com os alunos, normas e regras da ABNT, elaboração de artigos científicos, apresentação de relatórios de pesquisa.

Seminário: A apresentação das primeiras pesquisas tem sido surpreendente a cada ano. Os relatos dos professores-especialistas são da seguinte ordem: “não acreditava que os alunos fossem capazes e me surpreendi!”; “eu não fui capaz de encontrar o *link* sozinho entre os assuntos pesquisados, os alunos que me ajudaram!”; “parecia tão difícil e no final não era”; “desta forma aumentei a abrangência das discussões em relação ao ano anterior”. O relato dos alunos foi estimulante: “já fiz tantos seminários e só agora aprendi como fazer”; “a integração com o professor foi estimulante”; “vou enviar meu artigo para um congresso de turismo”.

Fase II (representada no gráfico pela cor azul)

Esta fase inicia-se com uma mesa redonda entre os professores-especialistas do “Módulo de Contextualização”, mediada pela professora de “Projetos Interdisciplinares (PIN)”. Tem o objetivo de promover discussão interdisciplinar sobre um tema abrangente, por exemplo, em 2004 trabalhamos o tema: “Olimpíadas”. Cada um dos especialistas deveria trazer para a mesa qual era a relação de sua subárea com as Olimpíadas. Ex: relação entre a organização de uma Olimpíada e Eventos, Olimpíadas e Hotelaria e assim por diante. A fase de planejamento foi muito interessante, principalmente quando os professores relataram que “tive que

estudar para me preparar para esta mesa”, “nem eu mesmo sabia a relação do meio–ambiente com a Olimpíada, você não sabe quanto descobri!”. A mesa foi um aprendizado geral, para todos que assistiam: a troca de experiências a interação entre os assuntos e a integração entre as áreas ficou óbvia. Os alunos saíram motivados para a próxima etapa do trabalho que consistia em eles organizarem suas próprias atividades interdisciplinares.

Na seqüência, a partir das pesquisas realizadas pelos alunos para o seminário seguem-se as oficinas para organizar seus projetos interdisciplinares com um tema gerador. Em 2005 utilizamos o seguinte: Do paradigma econômico ao paradigma sustentável. Paralelamente o professor do “Módulo de Educação” estava trabalhando com os alunos, dinâmicas de sala de aula. Desta forma as apresentações dos projetos foram variadas em métodos e em técnicas, o que abrilhantou ainda mais. As discussões sobre as apresentações colaboraram também para esclarecimentos e incorporações de conceitos sobre multi, inter e transdisciplinaridade²⁵ tanto para os alunos como para o próprio corpo docente. Essa prática foi tão produtiva que o curso incorporou a partir de 2006 como uma nova e independente atividade chamada “Projetos Interdisciplinares”. Os professores do módulo de contextualização continuam a colaborar por meio das orientações dos conhecimentos específicos. Em 2007 o tema foi: O mercado turístico e a preservação do planeta Terra.

Fase III (representada no gráfico pela cor verde)

É uma prática corriqueira em todos os cursos superiores de turismo que os alunos realizem visitas técnicas, por exemplo, para realização de análise da oferta e demanda turística ou que alunos de hotelaria façam estágios em hotéis. No curso, a inclusão desse assunto tem a intenção que os futuros professores sejam capazes de organizar estas atividades com produtividade pedagógica. Há que se evitar um

²⁵ Referem-se à interação e interdependência entre áreas de conhecimento (disciplinas) por meio de relações de justaposição e cooperação (multidisciplinaridade), integração e intercomplementaridade (interdisciplinaridade) e superação e transversalidade (transdisciplinaridade).(MOROSINI, 2006)

“passeio turístico” e otimizar este momento como uma oportunidade de o aluno vivenciar ambientes profissionais compreendendo sua dinâmica e peculiaridade e relacionando esta experiência educacional com sua futura atuação profissional. O processo progrediu de tal forma, que instituímos uma experiência independente chamada “Atividades Práticas Extraclasse”, a aprendizagem em ambientes profissionais. Utilizamos a mesma estratégia das fases anteriores: um professor conduzindo a atividade, orientação personalizada com professores do “Módulo de Contextualização” para definição de conteúdos a serem trabalhadas nas visitas técnicas, orientações com o professores do “Módulo Educação” para definição de métodos adequados de aprendizagem em ambientes profissionais e oficinas de elaboração de atividade. Professores e alunos estabelecem um projeto de preparação de “Atividade prática extraclasse (APEC)” composto por três etapas (pré-Apec, Apec e pós-Apec) e em todas devem estar contempladas as questões: pedagógica, logística e técnica. Nossas experiências demonstram que os alunos mantêm-se bastante interessados durante todo o processo. Uns mais do que outros perceberam as dificuldades em lidar com os parceiros e constataram a importância de haver benefícios para ambas as partes: empresa e instituição de ensino.

Outros sofrem desencontros em função de um planejamento de última hora. No final acontecem 6 Apecs nas quais um grupo faz o papel de professor e os outros de alunos em ambientes específicos para Turismo, Lazer, Meio-ambiente, Eventos, Hotelaria e Gastronomia.

Na turma de 2005 alguns pontos de melhoria foram apontados, como a revisão dos relatórios de projetos que ficaram aquém da prática e a distribuição no cronograma, pois algumas atividades ficaram muito corridas. Propusemos então a possibilidade de serem organizadas por meio virtual em parceria com a professora de “Novas tecnologias”, mas o foco continuou a ser o planejamento da atividade, a organização das ações e a avaliação do processo. Para não ocorrer perda de vivência, principalmente no que se refere à logística, organizamos e participamos todos juntos de uma visita técnica aos laboratórios do campus universitário onde se realizam os cursos de graduação em turismo, hotelaria e gastronomia da instituição.

Fase IV (representada no gráfico pela cor amarela).

Nessa fase o “Módulo de Contextualização” se integra com o “Módulo de Educação”, pois os alunos já receberam subsídios para a elaboração de seu plano de ensino. Utilizam-se, como tema do plano, das pesquisas realizadas no “Módulo de Contextualização” e para tanto precisam esclarecer suas dúvidas sobre seleção e organização de conteúdo com os professores especialistas em parceria com o professor de Metodologia do ensino superior. Em termos de divisão de carga horária ficou estabelecido o seguinte para o “Módulo de Contextualização”, turma de 2007:

▪ Lazer	4h (apresentação)
▪ Turismo	4h (apresentação)
▪ Meio Ambiente	4h (apresentação)
▪ Gastronomia	4h (apresentação)
▪ Eventos	4h (apresentação)
▪ Hotelaria	4h (apresentação)
▪ Seminário	12h (2h por área)
▪ Mesa redonda:	4h
▪ Orientações:	8h
▪ Total de horas do módulo:	48h

Além disso, os professores devem participar das atividades abaixo, sendo que o único tempo pré-determinado é o da mesa redonda, as demais atividades ocorrerão conforme demanda dos alunos em orientações personalizadas. Cada professor desse módulo atuava no curso aproximadamente 36 h.

Atividades:

- Debatedores na Mesa Redonda
- Orientadores de Projetos interdisciplinares
- Orientadores de Atividade prática extraclasse
- Orientadores de Elaboração do plano de ensino

Após todos os debates e planejamento surgiram as seguintes dúvidas:

✓ O professores-especialistas consideravam que seria impossível “ensinar o que faziam em 20 horas em 4 horas” e “os alunos nunca fazem pesquisa corretamente”. A análise da estrutura comprovou que o número de horas que teriam com os alunos não diminuiu e sim aumentou. Mas com um método diferente. Agora, ao invés de transmitir todo o conteúdo indiscriminadamente a todos os alunos em sala de aula, estariam em parceria com os alunos, mediando a aprendizagem conforme os interesses, experiências anteriores e aptidões de cada grupo. Essa mudança de paradigma de atuação docente tem sido constantemente revigorada com os professores de modo que a tendência à preservação do *status* tradicional não se sobreponha à estratégia descrita.

✓ Os alunos alegavam que o contato com os professores-especialistas não diferia daquilo que já haviam visto em seus cursos de graduação. Não conseguiam progredir na visão da interface entre as áreas. Por outro lado os professores alegavam que eles pensavam que sabiam o assunto do qual tratavam, mas, que o entendimento estava muito superficial, comprometendo o domínio do assunto e a conseqüente docência sobre o mesmo. Os professores-especialistas em turismo, meio ambiente, lazer, hotelaria, gastronomia e eventos ainda não haviam encontrado uma maneira interessante de fazer a apresentação inicial que abriria um panorama sobre a área e, mais importante, deixasse clara a interação entre elas. Em reunião de planejamento foi proposto um desafio: Que cada um organizasse seu conteúdo, privilegiando as questões de integração e o representasse a partir de um desenho ou gráfico. O *insight* ocorreu: na reunião seguinte discutimos a integração de cada área e cada professor sentiu maior clareza no propósito dessa atividade. Para as turmas de 2005 em diante aperfeiçoamos e adotamos o desenho como parâmetro daquilo que deveria ser discutido em sala de aula no “Módulo de Contextualização”. Veja figura 1, elaborada pela professora Ansarah (2006), como exemplo.

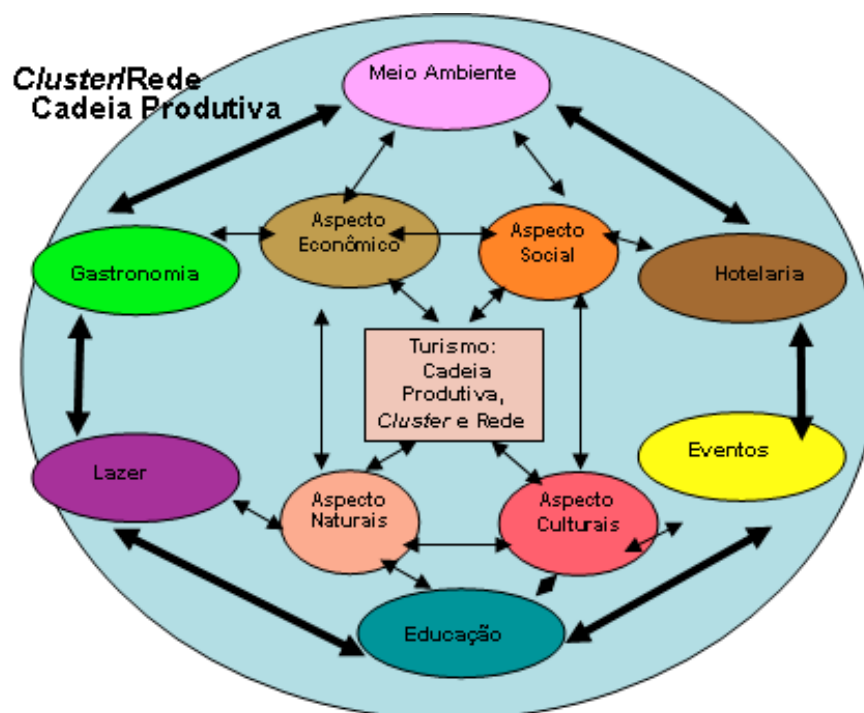


Figura 9 - Apresentação área turismo.

Ficamos com a sensação de que finalmente encontramos um caminho para este módulo. Ainda havia pequenos ajustes a fazer no “Módulo de Pesquisa” para maior produtividade das orientações, conforme veremos adiante. Mas no geral alcançamos uma boa produtividade com a metodologia adotada.

6.1.2. Módulo II: Educação

O “Módulo de Educação” sempre teve dois propósitos bem definidos: (i) primeiro discutir com os alunos o contexto de sua atuação, o ensino superior, sua história, fundamentos, diretrizes públicas, e impactos das novas tecnologias sobre esse contexto com ênfase, como não poderia deixar de ser, nos temas brasileiros; (ii) na seqüência enfrentar as questões relativas à prática docente no ensino superior: como gerir um processo de aprendizagem que envolve planejamento, metodologia e avaliação, seja no presencial seja à distância. A expectativa é que os alunos ao final do curso sejam capazes de elaborar um plano de ensino criterioso, interdisciplinar, com metodologias variadas (inclusive virtual) e processo de avaliação formativo.

Esse plano deverá ser sobre uma das disciplinas que compõem o currículo de turismo ou áreas afins e de acordo com as respectivas diretrizes curriculares.

6.1.2.1. Turma 2002

O grupo organizado para planejar este “Módulo Educação” era formado por professores da área de Educação superior, além dos professores de “Contextualização”, “Desenvolvimento Pessoal/profissional” e “Pesquisa”. Houve uma grande e enfática demanda por incluir nesse módulo questões referentes às novas tecnologias, por se tratar de uma opção metodológica com forte tendência no ensino superior e assim agregamos um professor da área de Tecnologia a nosso grupo. Optou-se por estabelecer uma carga horária de 120 horas para o “Módulo de Educação”, sendo 40 para “Fundamentos”, 20 para “Novas tecnologias” e 60 para “Metodologia do ensino superior”. Ficou mantida a proposta inicial de privilegiar um dia da semana para a área de “Educação”, composto de quatro horas aulas por dia, de modo que não houvesse um truncamento das atividades, pelo contrário, que as áreas interagissem permanentemente em um processo interdisciplinar dinâmico. A estrutura inicial era a seguinte:

1º sem.	Fundamentos da educação superior Novas tecnologias presenciais	Lazer e Turismo Pesquisa Desenvolvimento
2º sem	Novas tecnologias virtuais Metodologia do ensino superior	Meio Ambiente e Hotelaria Pesquisa Desenvolvimento
3º sem	Metodologia do ensino superior e prática de ensino	Gastronomia e Eventos Pesquisa Desenvolvimento

Quadro 6 - Estrutura “Educação 2002”

Notamos logo na primeira turma que havia um pressuposto entre os alunos de que trabalharíamos no “Módulo Educação” uma linha conteudista, no aprofundamento

dos temas sobre turismo e áreas afins. Todos os alunos tinham intenção de se tornar professores, ou aperfeiçoarem sua atuação, enfim haviam feito a opção profissional pela docência, mas a concepção que vigorava (e ainda é muito forte no início do curso) era aquela fundamentada por experiências anteriores, nos processos de escolarização. É nessa época que concebemos o que é ser um bom ou mau professor. Segundo Oliveira (2004), pesquisas mostram que nos primeiros anos de docência nos referenciamos às imagens, às posturas pessoais e profissionais, às *performances* de professores que ficaram em nossa memória. Esses processos são contínuos mesmo que não sejam percebidos e nem refletidos. Ficou claro que nosso trabalho no “Módulo de Educação” e também no de “Desenvolvimento Pessoal” deveria iniciar-se por essa dimensão.

O que significa ser professor do ensino superior na sociedade atual? Que características deve apresentar? Quais as condições de contexto que irá enfrentar? A unidade “Fundamentos da Educação Superior”, então, desenvolvia a análise sobre a universidade do séc. XXI e o ensino superior no Brasil sempre situando e analisando o papel do professor nesse contexto.

A unidade “Novas Tecnologias”, em 2002 subdividia-se em dois momentos: (i) no primeiro semestre, enquanto “Fundamentos” lançava sua bases, procurava-se também fundamentar as questões das novas tecnologias: o que são, quais suas possibilidades na educação e como impactam essa realidade, seja nos processos de ensino e aprendizagem seja na atuação e formação dos professores. O foco principal nesse momento eram as tecnologias presenciais, como TV e vídeo, projetor multimídia, *slides* e fotos, entre outros. (ii) no segundo semestre começava-se a discutir os recursos virtuais, a educação à distância, as mudanças de paradigmas que envolvem essa modalidade de ensino, suas vantagens e desvantagens e, novamente e sempre, o papel do docente nessa situação de aprendizagem.

A unidade “Metodologia do Ensino Superior” trabalhava, como o próprio nome identifica, as questões inerentes ao planejamento de ensino, métodos e técnicas apropriadas para o ensino superior e os processos de avaliação. Paralelamente discutia-se e procurava-se desenvolver com os alunos a consciência sobre a

construção de um processo centrado no aluno e na aprendizagem, em uma perspectiva de co-responsabilidade entre professores e alunos pela construção do conhecimento.

Apesar de utilizarmos, em todo o “Módulo de Educação”, uma metodologia ativa e participativa, começou a se evidenciar uma expectativa muito forte entre os alunos por prática de ensino. Introduzimos então mini-aulas sorteadas entre os alunos voluntários no componente “Metodologia do Ensino Superior”.

Os alunos apresentavam uma mini-aula com tema da área de turismo utilizando uma das técnicas para o ensino superior previstas no programa e que haviam estudado anteriormente. O objetivo era apresentar para a classe como, porque e quando utilizar a técnica sempre relacionada com o objetivo do professor. A metodologia não foi das mais eficazes, pois os alunos tinham muita dificuldade em compreender as particularidades de cada uma e de socializar com seus colegas. Ficou evidente a necessidade de revisão.

Aos poucos foi se manifestando entre os alunos alguns questionamentos e entre os professores desse módulo certa inquietação sobre a continuidade do processo. Nossa reflexão sobre a prática nos proporcionava análises, discussões e proposições de intervenções que se tornaram uma constante conforme as turmas se sucediam.

As questões principais que nos mobilizavam eram: (i) atender a demanda dos alunos por prática de ensino de uma maneira produtiva pedagogicamente, pois precisavam ter oportunidade não só de praticar, mas, de refletir sobre a mesma; (ii) os planos de ensino, produto final do curso, deveriam refletir a aprendizagem dos alunos durante o processo todo, deveriam ser completos, consistentes, dentro de um paradigma inovador; (iii) a educação à distância deveria ser incorporada ao curso não somente como uma possibilidade de encurtar o término do curso, mas integrada ao processo educacional proposto. Chegamos à turma de 2007 com a seguinte configuração:

6.1.2.2. Turma 2007

Subdividimos o “Módulo de Educação” em várias unidades de ensino inclusive “PIN” e “APEC” conforme descrito no item 1.2 anterior.

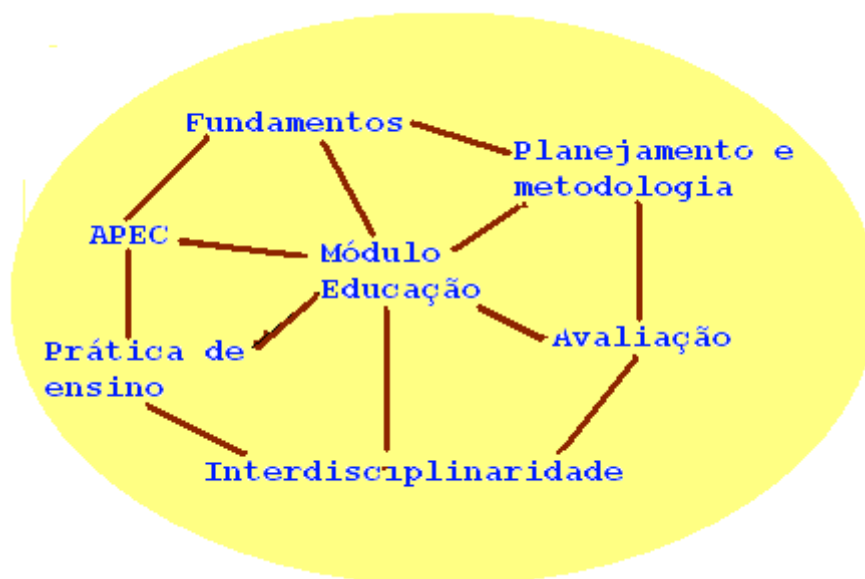


Figura 10 - Estrutura “Educação atual”

Em “Fundamentos da Educação Superior” mantivemos a proposta inicial, porém introduzimos mini-aulas e pesquisa virtual na estratégia. Com outro objetivo e característica: nossa intenção é que vivenciem uma primeira experiência como docente e como pesquisador, absolutamente empírica, sem fundamentação metodológica e sem preparação, de modo que possam comparar sua evolução quando forem utilizá-las em outros momentos do curso. Os temas das mini-aulas são itens do programa que os alunos em duplas virtuais pesquisam o conceito, apresentam um relatório e extraem a mini-aula. Fomentamos a reflexão e a autocrítica levantando os pontos positivos e negativos de cada desempenho. Dessa forma ao mesmo tempo em que é trabalhado o proposto para “Fundamentos da Educação Superior”, iniciamos o processo de reflexão sobre a prática docente, fazemos um ensaio para a elaboração do relatório de pesquisa que farão em

parceria com os professores do “Módulo de Contextualização” e “Pesquisa” e iniciam-se nas atividades virtuais com o apoio do professor de “Novas Tecnologias”.

O componente “Metodologia do Ensino Superior” foi substituído por três outras unidades, abrindo espaço para a discussão mais intensa e focada.

- “Planejamento e Metodologia” discute o planejamento como instrumento de ação Educativa. Segundo Masetto (2003) trata-se da organização e sistematização das ações do professor e dos alunos tendo em vista a consecução dos objetivos de aprendizagem estabelecidos. Não se trata de intenções ou documentos burocráticos, mas, de propostas de realizações, um instrumento de trabalho e um documento de compromisso com a aprendizagem. Ao discutir as metodologias e estratégias o professor explicita as técnicas e seu uso adequado, eliminando o contratempo de ficarem mal compreendidas, como eram na versão em que os alunos as apresentavam nas mini-aulas. Esse espaço permite ainda, que os planos possam ser construídos em conjunto, professor X aluno e aluno X aluno, em forma de discussões e trabalhos em grupos, presenciais e virtuais, com orientação do professor. Para o plano de ensino novos parâmetros são fixados juntamente com os alunos: não deverá ser tradicional e exclusivamente conteudista: os valores e atitudes deverão ser contemplados. As estratégias também deverão ser inovadoras, compostas de no mínimo uma atividade interdisciplinar, uma em ambiente profissional, uma à distância e as técnicas variadas conforme as apresentadas no programa. O tema e conteúdo deve ser aquele em que o aluno desenvolveu sua pesquisa e seminário. A intenção é de que seja um exercício crítico, consciente e atualizado de um planejamento docente para o ensino superior.

- “Processo de avaliação”. Sempre considerado um dos aspectos mais preocupantes da docência, a avaliação de desempenho de alunos passa a ter um tratamento diferenciado durante o curso. Dias Sobrinho (2002) considera que o conceito de avaliação é plurirreferencial, complexo, polissêmico, com múltiplas e heterogêneas interpretações. Para que possa ser entendida e exercitada concretamente, com distintos modelos, necessita de uma pluralidade de referenciais. No curso adotaremos e discutiremos com os alunos, nessa unidade, a avaliação

formativa, como parte integrante do processo de aprendizagem, como motivadora de crescimento e não como identificadora de resultados obtidos. A avaliação como um processo contínuo de acompanhamento, com *feedbacks* constantes, com respeito aos ritmos e potencialidades de cada aluno. Serão também discutidas as ferramentas de avaliação adequadas para o ensino superior e para os objetivos previstos. O resultado final será o processo de avaliação incluído no seu plano de ensino.

- Prática docente. Tendo finalizado seu plano de ensino o aluno deverá selecionar uma das unidades planejadas, elaborar um plano de aula e ministrá-la aos colegas. A atividade que o aluno desenvolver poderá ser presencial ou à distância conforme sua preferência e será orientada tanto pelo professor de “Prática de Ensino” como pelo de “Novas Tecnologias” se for o caso. É preciso ressaltar um aspecto que deverá ser levado em consideração: esperamos que nesse componente o sentido de prática não se esvazie, transformando-se em uma mera aplicação de técnicas. O professor deverá provocar discussões e a análise do conceito de reflexão crítica (donde se destacam os trabalhos de John Dewey, Zeichner e Schön), e seu papel no desenvolvimento profissional do docente, bem como para a compreensão dos saberes do professor. Além disso, não podemos esquecer que mais um instrumento pode contribuir para esse processo de reflexão sobre a prática e evolução durante o curso: a auto-avaliação referenciada pelo *portfólio* que o aluno construiu desde o primeiro dia de aula. Além desses componentes, conforme explicitamos no item 2.1 (“Módulo de Contextualização”), as unidades “Projetos Interdisciplinares” e “Atividades Profissionais Extraclasse” passam a integrar o “Módulo Educação”, cuja carga horária fica estabelecida como 180 horas sendo:

▪ Fundamentos da educação superior:	36h
▪ Planejamento e metodologia para o ensino superior:	32h
▪ Processos de Avaliação:	20h
▪ Prática docente:	32h
▪ Projetos Interdisciplinares:	36h
▪ Atividade prática extraclasse:	24h

6.1.3. Módulo III: Novas tecnologias aplicadas à educação

Esse módulo é novo, incorpora a estrutura do curso a partir de 2006. A unidade “Novas Tecnologias” que fazia parte do “Módulo Educação” passou por uma reformulação mais profunda: parte da carga horária continua destinada às discussões anteriores sobre as novas tecnologias, seus impactos na educação superior e formação de professores. Está claro o entendimento da pluralidade de conhecimentos necessários para atuação no complexo processo de aprendizagem em ambientes virtuais. Não basta a habilidade pedagógica de ministrar um curso tradicional e transferi-lo para um ambiente virtual, é preciso gerenciar uma ampla variedade de situações, procedimentos, recursos tecnológicos e atividades à distância que favoreçam uma aprendizagem concreta e colaborativa. Questões como: domínio da tecnologia, estabelecimento de vínculos, respeito à individualidade e ritmo de aprendizagem de cada participante, desenvolvimento do sentimento de pertencimento, são facetas da mediação pedagógica à distância que precisam ser discutidas com os alunos, futuros professores.

A outra e maior parte desse módulo passou a ser a aplicação do que foi discutido teoricamente, não de forma aleatória, mas, em integração direta com os professores dos outros componentes do mesmo módulo ou de outros. Entre vários, podemos citar: pesquisa em duplas virtuais com “Fundamentos”, fórum nos “Projetos Interdisciplinares”, elaboração de visitas técnicas virtuais na “Atividade de Prática Extraclasse” e o mais complexo, elaboração de uma atividade à distância como uma das estratégias que comporão o plano de ensino final. No segundo semestre do curso quando os alunos estiverem elaborando seus planos de ensino, aqueles que tiverem mais proximidade e facilidade com a tecnologia poderão optar por um planejamento de atividades presenciais com apoio virtual ou inteiramente virtual.

A carga horária estabelecida para esse módulo é de 48 horas, sendo 12 presenciais e o restante à distância.

6.1.4. Módulo IV: Pesquisa

No período da concepção do curso, para o módulo de pesquisa havíamos sugerido duas abordagens: (i) a metodologia da pesquisa subsidiando os alunos na elaboração de seu Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) e (ii) discutir o papel da pesquisa na vida do professor, seja como estratégia de ensino, seja como prática de atualização de conhecimentos do professor. A intenção, como em todos os componentes era que as atividades de pesquisa se desenvolvessem em integração com as atividades dos outros módulos.

6.1.4.1. Turma 2002

Em 2002 quando foi iniciado o curso de Docência para o Ensino Superior em Turismo e áreas afins, o “Módulo de Pesquisa” com 60 h/a abrangia os temas “Metodologia da Pesquisa”, “Projetos interdisciplinares” e o “Trabalho de Conclusão de Curso”. Era dividido em duas partes: A primeira tratava das noções básicas de Metodologia Científica (8h/a) e tinha como objetivo instrumentalizar os alunos com as ferramentas básicas para a realização de trabalhos acadêmicos, conforme os critérios da ABNT e os adotados pela instituição de ensino. A segunda parte (12 h/a) abordava a importância do uso da investigação científica interdisciplinar nos cursos de graduação, no que se refere à qualidade da educação e à construção do conhecimento. As 40h/a restantes eram dedicadas à oficina para a prática de orientação metodológica de projetos e estudos interdisciplinares em turismo (PIN), que objetivava a montagem de um projeto de caráter interdisciplinar com aplicabilidade em cursos de graduação. Havia também uma mesa redonda com a participação dos docentes do módulo de contextualização, onde se discutia o ensino de turismo de forma interdisciplinar. Optou-se por uma organização curricular na qual a pesquisa se fizesse presente nos momentos do curso onde fosse necessária e, dessa forma, as aulas espalhavam-se ao longo do período nas formas presenciais ou à distância. O TCC era totalmente livre no estilo (monografia, estudo de caso, reflexão, entre outros).

Empenhamo-nos tanto nessa proposta e em contornar os problemas de qualidade que enfrentamos nos TCCs que acabamos por minimizar as discussões sobre o

professor pesquisador. Conforme defendemos no capítulo “Sabedoria Docente”, a pesquisa é um elemento essencial na formação dos professores, a pesquisa com o caráter de postura investigativa, crítica, reflexiva em relação ao conhecimento. O professor que desenvolve os princípios da pesquisa (mesmo que não rigorosa nos procedimentos) amplia para si mesmo e para seus alunos os limites da sala de aula extrapolando as paredes e (atualmente com o auxílio da internet) as fronteiras. Não podíamos deixar de discutir esses temas e incentivar o desenvolvimento desse saber.

Sendo assim em 2004 revimos esse módulo: Diminuímos a carga horária desvinculando “PIN (Projetos Interdisciplinares)” que passa a compor o “Módulo de Contextualização”. Introduzimos a elaboração do *portfólio* como instrumento de análise sobre as experiências vividas como aluno/professor/pesquisador ao longo do curso. Essas reflexões, juntamente com os registros pessoais, tornaram-se a base estrutural para a elaboração do TCC, que deveria relatar de maneira objetiva e subjetiva, a contribuição do curso para seu desenvolvimento docente. No entanto tal tarefa denotou uma grande dificuldade dos alunos para analisarem, selecionarem e relatarem sua aprendizagem assim como dos professores para interagirem e colaborarem nesse processo. A questão da relação entre professor e as possibilidades da pesquisa na prática pedagógica ainda não havia atingido o propósito inicial. Além disso, a coordenação de curso percebia descompasso na organização das atividades de pesquisa que ocorriam fora da sala de aula nos encontros com os professores-especialistas. Notamos que, em determinadas circunstâncias, as orientações ficavam um pouco dispersas e que alguns alunos retardavam as orientações comprometendo as atividades subseqüentes. O professor-especialista assumia um papel passivo de atendimento às solicitações dos alunos baseando sua atuação como “provedor” de *expertise* sobre o assunto e indicador de referências bibliográficas. Era necessário aperfeiçoar o processo nessas duas dimensões: alunos e professores.

- ALUNOS

A maioria dos estudantes que precisa fazer um TCC considera que sua responsabilidade envolve concluir um trabalho substantivo, com um tema na área de estudos do curso que está fazendo, no prazo e regras estipulados pela instituição. Uns entendem que devem trabalhar de modo muito independente, com consultas ao orientador quando necessário, outros apresentam uma postura inversa e não progridem sem o apoio do professor. Alguns se sentem motivados e interessados em aprender durante esse processo, outros o consideram uma etapa obrigatória e burocrática a ser cumprida para obtenção do título. Em análise dos históricos e processos de meus alunos ao longo desses anos pude perceber que apresentam um conjunto de preocupações sobre o TCC: (i) na escolha do tema; (ii) na viabilidade da pesquisa; (iii) na definição de problemas e metodologia; (iv) na coleta de dados (primários e secundários); (v) no domínio das regras e técnicas; (vi) na estimativa e gerência do tempo; (vii) na organização das etapas de trabalho; (viii) na redação das idéias, considerações e análise de dados; e alguns (ix) na falta de familiaridade com o aprendizado independente. Percebi também que essas dificuldades são minimizadas, apesar de não eliminadas, quando (i) há interesse e entusiasmo pelo tema selecionado; (ii) domínio do assunto do curso ou certa experiência na área; (iii) quando a responsabilidade de assumir um projeto de TCC, do início à conclusão, é considerado um desafio prazeroso e não uma obrigação inevitável;

Podemos, ao analisar esses dados, apontar uma falta de confiança do aluno em desenvolver o projeto e, portanto a postura do orientador é muito significativa para o êxito do processo. Quando mencionamos orientação pressupomos algo mais do que supervisão de conteúdo, mas também motivação para o desenvolvimento e apoio nas dificuldades de toda ordem. No caso específico do curso de docência em que se espera que além do TCC seja desenvolvida a consciência crítica e o papel do professor pesquisador, o desempenho do(s) orientador (es) é de fundamental importância.

É imprescindível superar a postura de simples especialista no assunto, provedor de conhecimentos técnicos e atuar como mediador na construção de projetos de pesquisadores novatos, com uma série de potencialidades e desafios. Deve

participar e se envolver com o projeto como um todo: da idealização à conclusão. E isso não se restringe apenas ao TCC, mas também aos trabalhos de pesquisa de aprofundamento de conteúdos do primeiro semestre do “Módulo Contextualização”, que culmina na apresentação do seminário e mesa redonda. Dessa forma, em discussão conjunta sobre o texto de Smith Karen (2005) chegamos às dimensões do papel do orientador, descritas abaixo:

- **ORIENTADOR**

- **Provedor de expertise:** responsabilidades especiais em relação ao conhecimento da matéria, atuando como fonte primária em relação ao entendimento do estudante sobre o tema em questão.
- **Mentor:** dando sustentação à reflexão sobre o processo e à compreensão do professor de como esse conhecimento deve ser ordenado de maneira que seja claro e acessível aos alunos.
- **Guia ou professor,** ajudando no acesso à literatura sobre o assunto.
- **Gerente ou administrador do projeto,** conduzindo o estudante através das etapas do processo numa ordem lógica, e em relação a uma escala de tempo; dando conselhos práticos sobre a estruturação e a edição do relatório final.
- **Colaborador no acesso aos contextos de pesquisa,** analisando as dificuldades e encaminhando à professora de pesquisa (que deve agir como consultora das metodologias de pesquisa, tanto em relação à sua seleção e pertinência, como em relação a questões específicas de projeto).
- **Editor,** auxiliando na estruturação e redação final do relatório de pesquisa, que é elaborado em parceria com a professora de pesquisa.

Para superar as dificuldades propusemos um plano de ação, sob a responsabilidade de cada professor-especialista, baseado nos seguintes parâmetros: (i) revisão do papel de orientador da pesquisa e (ii) elaboração de plano de atividade ao longo do curso compatível com esse papel. E também elaboramos questões para colaborar na elaboração de um plano de ação:

- Que conhecimento é essencial para um professor promover a aprendizagem naquele tema específico?
- Como esse conhecimento se organiza?
- Como é justificado?
- Que forma assume?
- Quais são as fontes que permeiam esse conhecimento?
- Como estruturar a pesquisa de modo a atender o objetivo proposto?
- Como organizar um seminário, um relatório, um TCC?
- Como estabelecer um cronograma de trabalho?
- Como atender os quesitos do relatório de pesquisa ou TCC proposto?
- Qual a interface de sua pesquisa com as demais da mesma área?
- O que o desenvolvimento desse tema vai agregar em termos de aprendizagem para você?

A concretização dessas ações ficou acertada da seguinte forma.

Quanto às atividades em “Projetos Interdisciplinares” e “Atividades Profissionais Extraclasse”, as funções serão partilhadas entre os professores dos “Módulos de Contextualização e Educação”. Caberá ao professor-especialista o papel de **provedor** de *expertise*, **mentor e guia**, respondendo pelas questões técnicas de sua área. Os professores de “Interdisciplinaridade e Atividades Profissionais Extraclasse” deverão definir o instrumento para o relatório de pesquisa, projeto ou TCC em suas atividades assim como estabelecer as diretrizes do processo adequadas as suas necessidades. Assumem os papéis de **gerente ou administrador** do projeto, **colaborador e editor**.

6.1.4.2. Turma 2007

Após essas reflexões e decisões adotamos para a turma 2007 a subdivisão do módulo em duas unidades: “Metodologia da Pesquisa” (12 horas) e “Professor e Pesquisa” (24 horas) No primeiro tratam-se das noções básicas de Metodologia Científica e tem como objetivo instrumentalizar os alunos para a elaboração do

Trabalho de Conclusão de Curso. O segundo deve promover um espaço de reflexão que oportunize a formação do professor pesquisador, capaz de realizar investigações, tanto no campo teórico quanto em sua prática educativa. Há previsão de elaboração de artigos, resenhas, *papers* como temas de trabalho, porém há também a valorização dos aspectos metodológicos da pesquisa em si, dos caminhos percorridos para realizá-la. O professor responsável pelo “Módulo Pesquisa”, deverá também acompanhar os professores orientadores em seus processos de desenvolvimento dos trabalhos de pesquisa e TCC dos alunos.

Para o TCC o aluno deverá propor o desenvolvimento de uma disciplina para o curso de turismo ou áreas afins. Apresentar e justificar técnica e pedagogicamente sua opção, assim como acrescentar o plano de ensino detalhado da mesma. A opção se justifica por ser o plano de ensino um documento que reflete o professor, seus objetivos e entendimento sobre o processo de ensino-aprendizagem. Nele o aluno poderá representar as experiências e saberes desenvolvidos ao longo do curso. Além disso, terá utilidade imediata na atuação docente, evidenciando o custo benefício do curso.

6.1.5. Módulo V: Desenvolvimento profissional

O “Módulo Desenvolvimento Profissional” era, na ocasião de sua concepção, um dos diferenciais do curso: já que pretendíamos discutir o desenvolvimento docente em suas diversas dimensões, não poderíamos deixar de abordar aquelas referentes à profissionalização docente. O propósito era oferecer elementos para que o professor pudesse encontrar os próprios rumos de sua profissionalização. Em primeiro lugar reconhecer-se professor, sua identidade e representações na sociedade contemporânea. Depois desvencilhar-se do messianismo tradicional que tangencia o professor, em busca de uma atuação profissional. Desde a diferenciação entre os conceitos de (i) Profissionalidade, considerada a evolução do termo qualificação; (ii) profissionalismo entendido como a transformação de uma atividade em profissão; (iii) profissionalismo que é a escolha pessoal que se faz pela profissão, segundo Ludke (2004), até a análise do processo de profissionalização da docência em todas suas etapas e inter-relações e como cada professor pode contribuir para esse processo.

Fernández Pérez (1989), a este propósito, destaca a necessidade de que o desenvolvimento profissional promova nos professores a análise e construção de um saber específico, não trivial, de certa complexidade, marcado por um progresso contínuo de caráter técnico, uma fundamentação de natureza crítico-científica, e por uma auto-percepção positiva do professor universitário.

6.1.5.1. Turma 2002

Com esse entendimento elaboramos o módulo com a seguinte ementa: Desenvolvimento pessoal e profissional: a revisão do papel do professor quanto à identidade, representações sociais, profissionalismo, inter-relações com os outros colegas, com os alunos e com as instituições, assim como questões de carreira docente, educação continuada, empregabilidade, envolvimento político e cultural.

Percebemos ao longo do desenvolvimento das turmas que alguns ajustes eram necessários. Se compararmos com os outros módulos as revisões foram bem simples, mais uma reorganização dos objetivos, tópicos e temas a serem trabalhados e a estratégia adotada. O trabalho docente possui fragilidades muito complexas e históricas e carece de inúmeros requisitos que lhe poderiam conferir o *status* de profissão. Ludke (2004) analisa algumas causas da precarização da atividade, resumidas conforme abaixo:

- A preparação para o magistério pode ser feita em diferentes instituições formadoras e até mesmo em diferentes níveis de ensino.
- O conceito de profissão não se aplica ao magistério.
- O Corpo docente não constitui força (falta de organização, sindicato fraco).
- Há desvalorização salarial do trabalho do professor.
- A precarização do trabalho pode dificultar a identidade docente (crise das identidades profissionais).
- Há fragilidade do grupo – sem especificidade aos olhos da sociedade – principalmente no magistério infantil – semi-profissão.
- Há entrada e saída na profissão sem controle dos pares.
- Falta um código de ética próprio.

Eram vários assuntos a serem abordados e foi necessário reorganizá-los. Além disso, foi preciso rever as estratégias e enfoques adotados. Dependendo da condução as discussões poderiam transformar-se em análise improdutivo das questões levantadas, restringindo-se a um rol de reclamações e dificuldades, uma descrição exacerbada da precarização da atividade docente sem conduzir a nenhuma proposta de mobilização pessoal ou grupal para a profissionalização. Para alguns autores como Garcia (1999) Sacristán, (1998), Imbernón (2000), Nóvoa (1995) o conceito de desenvolvimento profissional pressupõe a idéia de crescimento, de evolução, de ampliação das possibilidades de atuação dos professores. Neste sentido, percebeu-se que os conteúdos que até então eram tratados pelo módulo, da maneira como eram abordados, precisavam ser revistos.

6.1.5.2. Turma 2007

O módulo, então foi dividido em duas unidades, a saber: “DEP I (Desenvolvimento Pessoal do Docente)” e “DEP II (Desenvolvimento Profissional do Docente)” cada um com 24 h/a.

“DEP I” enfoca o exercício da docência no ensino superior, contextualizando o ser professor na dimensão pessoal, identidade docente, as expectativas sociais e pessoais de atuação, o papel do professor do ensino superior no séc. XXI; as competências e saberes docente, profissionalismo *versus* vocação, professor-pesquisador. Também dá elementos para que o aluno conheça o *portfólio* com um instrumento de aprendizagem e se capacite para utilizá-lo no curso. Esse módulo está intimamente integrado com o “Módulo de Educação”, unidade “Fundamentos da Educação Superior”, “Planejamento e Metodologia” e “Prática Docente”, assim como com o “Módulo Pesquisa” e “Contextualização”.

Enquanto “DEP II” enfoca o professor na dimensão profissional, trabalhando com os seguintes temas: o engajamento político e cultural (carreira e titulação, educação continuada, empregabilidade, remuneração, sindicalização, associações, direitos e deveres); o desgaste emocional da profissão, desencanto, desvalorização e a perda do *status quo*. Ética e estética docente. As instituições como contextos do

desenvolvimento profissional, incidentes críticos em sala de aula. Preparação *Curriculum Vitae*.

Desta maneira acreditamos que a formatação atual atenda melhor à proposta inicial, buscando compreender a atividade docente e propor alternativas à preparação dos seus profissionais.

6.1.6. Avaliação dos módulos

O sistema de avaliação dos módulos procura acompanhar a evolução da aprendizagem dos alunos, respeitando suas potencialidades e ritmos. Os instrumentos utilizados variam de trabalhos em equipes a resenhas críticas e individuais de textos, passando pela pesquisa, desempenho nas mini-aulas e seminários, participação e aqueles que atendem às demandas específicas dos professores. A auto-avaliação tem um papel preponderante em função da proposição de formação do professor reflexivo e crítico. Atendendo às regras institucionais, esse processo de avaliação contínua deve ser transformado em notas cujo valor mínimo para aprovação é 7 (sete). Partindo do pressuposto que os módulos se integram ao longo do curso e que contam com a participação de dois ou mais docentes o sistema de avaliação acompanhou a proposta e atendeu a necessidade institucional da seguinte forma:

- A avaliação no “Módulo Contextualização” é partilhada entre os professores-especialistas que analisam o desempenho em relação ao conteúdo técnico e a professora de pesquisa em relação ao procedimento padrão da pesquisa. (normas ABNT, formatação, coerência do texto, relacionamento e integração entre as partes, etc.). Ambos observam a participação e envolvimento de cada aluno nesse período, o gerenciamento do processo de pesquisa e traduzem em uma nota final que é a média aritmética das notas individuais.
- A avaliação do “Módulo Educação” é diferenciada conforme suas unidades.
 - Em “Fundamentos” é analisada a pesquisa dos alunos, a mini-aula e a participação. A professora de “Novas Tecnologias” assim como a de “Pesquisa” contribuem na avaliação do trabalho em duplas virtuais.

- Em “Projetos Interdisciplinares”, a professora de “PIN” e os professores-especialistas observam a evolução dos grupos na proposição de seus projetos, a pertinência técnica da integração dos temas selecionados para as oficinas, a incorporação e aplicação do conceito de interdisciplinaridade na atividade proposta e a objetividade e didatismo da apresentação final. A nota é a média aritmética.
- Nas “Atividades Práticas Extraclasse”, o processo repete o de “Projetos Interdisciplinares”: os professores do tema e os especialistas promovem uma análise conjunta da aprendizagem e evolução dos alunos, sendo que não há obrigatoriedade do caráter interdisciplinar. A definição se dará a partir do objetivo do aluno.
- Em “Planejamento e Metodologia”, “Avaliação” e “Prática de Ensino” é avaliada a participação dos alunos e seu produto final, que é a elaboração do plano de ensino. Todos os professores do módulo participam dessa avaliação final.
- No “Módulo Novas Tecnologias”, a avaliação das atividades organizadas totalmente à distância será de responsabilidade do professor do módulo. No entanto, se as atividades virtuais integrarem outros módulos como apoio às ações presenciais a avaliação será compartilhada entre os professores dos módulos que trabalharam juntos.
- No “Módulo Desenvolvimento Profissional”, dado seu caráter subjetivo, a avaliação será baseada na auto-avaliação em parceria com o professor da unidade “Prática docente”. A professora de “DEP” será responsável por fechar o processo e traduzir a nota no diário.
- O TCC é avaliado pelo professor de “Metodologia”, de “Pesquisa” e os professores que tiverem suas especialidades relacionadas com o tema selecionado, o que sem dúvida inclui o professor de “Planejamento e Metodologia” e “Avaliação”.

6.1.7. Considerações complementares

Além das alterações descritas da turma inicial até hoje em cada módulo, alguns outros pontos requereram atenção especial:

- **Equipe docente:** da equipe inicial 50% dos professores foram substituídos, alguns por outros compromissos profissionais, mas a maioria por ter encontrado muita dificuldade em romper com o paradigma tradicional em sua atuação. Alegavam que se sentiam “impotentes e esvaziados” por não poderem ensinar “tudo que sabiam” e “transmitir a experiência acumulada.” Não acreditavam que “da maneira como estávamos indo, os alunos aprenderiam o que deveriam”. Surgiu uma demanda específica para estabelecer critérios de seleção dos professores que os substituíssem de modo a garantir a coesão e integração da equipe para continuidade dos trabalhos. Para isso contamos com o apoio efetivo dos professores que iniciaram o processo na concepção do curso e se mantiveram na equipe: seja em reuniões de grupo, seja em conversas particulares, para partilhar experiências e para elaborar o planejamento das ações pedagógicas de cada um;
- **Público alvo** que visávamos não se candidatou, sendo que a maioria dos alunos que se matriculam é ou professor iniciante, ou profissional de turismo que quer se inserir na docência. Houve necessidade de revermos parte da metodologia que previa ações de intercâmbio de experiências docentes próprias do ensino superior, visto que faltava lastro que permitisse discussões produtivas;
- **Oferta.** Além disso, como os alunos não eram professores atuantes, sua disponibilidade para frequentar o curso não precisa estar ligada aos horários de oferta de cursos superiores em turismo e áreas afins. Surgiu uma demanda concreta para o curso ser ofertado à noite;
- **Título.** Apesar de trabalharmos com os temas de Turismo e áreas afins (Gastronomia, Hotelaria, Eventos, Lazer e Meio ambiente) a maioria de interessados era de Turismo e Hotelaria o que atribuímos ao desconhecimento das possibilidades que o curso oferecia a candidatos das outras áreas. Optamos pela alteração do nome deixando claro sua abrangência, o que logo na primeira oferta alterou a configuração da classe.

Todas as reflexões ao longo do processo nos permitiram uma clara percepção que encontramos soluções bastante pertinentes para muitas das questões que nos deparamos ao longo do caminho. A revisão curricular foi um processo longo e trabalhoso, envolveu toda a equipe, mas nem por isso temos a expectativa que o processo se encerrou. Parece claro que a essência da proposta tem se mantido, pela convicção que temos de que o caminho é esse. E exatamente por isso, talvez as futuras análises provoquem outras alterações.

6.1.8. Configuração atual do curso

No momento, para as turmas de 2007 e 2008, a configuração do curso é a seguinte:

- **Título.** Pós-graduação *lato sensu* em Docência para o ensino superior. Ênfase em Turismo, Hotelaria, Gastronomia, Eventos e Lazer. O Meio Ambiente permanece como tema transversal.
- **Oferta:** A carga horária estipulada é de 360 horas exceto as dedicadas à elaboração do trabalho de conclusão de curso. 80% da carga horária, 288 horas são ofertadas na forma presencial, em 8 horas semanais, duas vezes por semana, à noite. E 20% serão ofertadas em atividades à distância dentro dos próprios módulos, principalmente no de “Novas Tecnologias”.
- **Objetivos:** O objetivo foi adaptado em função do público que nos procura. Substituímos a palavra aperfeiçoar por desenvolver/aperfeiçoar os saberes docentes do professores de turismo de forma a tornar-se capaz de enfrentamento de desafios próprios da área, conforme descritos anteriormente.
- **Público alvo:** Destinado a professores de ensino superior que atuem nas áreas contempladas no curso e que tenham interesse em aperfeiçoar sua atuação ou àqueles que, por experiências didáticas anteriores, ou formação em Turismo, Hotelaria, Gastronomia, Lazer, Eventos e Meio Ambiente, desejam ingressar na área docente.
- **Módulos.** Os módulos mantiveram os princípios iniciais, mas foram reorganizados em novas unidades de ensino.

a) Contextualização: Turismo, Hotelaria, Gastronomia, Lazer, Eventos, privilegiando suas aproximações, interações e integrações na prática cotidiana, entre si e com a área de Educação.

b) Educação: (i) Fundamentos da educação superior; (ii) Planejamento e Metodologia; (iii) Prática de ensino (iv) Avaliação (v) Projetos Interdisciplinares (vi) Atividades Profissionais Extraclasse.

c) Novas Tecnologias. (i) As novas tecnologias e seus impactos na educação superior e formação de professores. (ii) Aplicação e integração com recursos virtuais com os outros componentes curriculares.

d) Pesquisa: (i) Metodologia da pesquisa (ii) Atualização e seleção de conteúdo de ensino para turismo e áreas afins (iii) O papel do professor pesquisador.

e) Desenvolvimento pessoal e profissional: (i) identidade docente, as expectativas sociais e pessoais de atuação, o papel do professor do ensino superior no séc. XXI; as competências e saberes docente (ii) carreira docente, educação continuada, empregabilidade, envolvimento político e cultural, sindicalização e questões emergentes.

- **Metodologia:** Mantivemos a proposta inicial de adotamos como proposta metodológica a interação e integração continua entre todas as atividades do curso, além do duplo papel do aluno, ora como aluno, aprimorando conhecimento, ora como professor refletindo e aperfeiçoando sua prática. Com este propósito optamos como estratégia, pela elaboração de um “plano de desenvolvimento docente”, individual e interdisciplinar que o aluno vai construindo ao longo do curso. Iniciamos o processo apresentando e inter-relacionando princípios e conceitos fundamentais de cada módulo (educação, turismo, pesquisa e desenvolvimento profissional). A partir desta contextualização, das experiências anteriores e das expectativas de conclusão, o aluno elege um tema da área de turismo (apropriado às diretrizes curriculares) sobre o qual deseja se especializar e exercer a docência. Este tema passa a ser transversal a todos os trabalhos previstos na seqüência do curso compondo o conteúdo específico das atividades de: pesquisa de atualização e aprofundamento de conhecimento; produção de artigo científico, planejamento de uma atividade interdisciplinar e de uma visita técnica, desenvolvimento de um plano de ensino presencial (que inclui um plano de aula e a prática correspondente),

elaboração de um plano de atividade à distância, simpósio, seminários, mini-aulas, entre outros.

- **Avaliação:** O processo de avaliação foi mantido e aprimorado no quesito integração entre professores. Para que a avaliação seja em conjunto é imprescindível que os professores dominem o processo em que a atividade ocorreu e partilhem conceitos e propósitos. O que exige uma parceria intensa que precisa ser constantemente estimulada e os resultados partilhados para que seja eficaz. Para o trabalho de conclusão de curso, optamos pela elaboração de um bom plano de ensino, individual, de um componente curricular adequado às diretrizes curriculares da área e factível com a realidade dos cursos de educação superior ofertados atualmente em São Paulo. O princípio que deve nortear a elaboração do planejamento será o de professor mediador da aprendizagem. Esse plano deverá conter em sua estrutura metodologias que foram abordados no curso, como: técnicas presenciais adequadas para o ensino superior, uma atividade interdisciplinar, uma atividade à distância ou utilizando adequadamente recursos virtuais e uma atividade em ambiente profissional. Para atender as exigências da metodologia de pesquisa científica, próprias para esse nível de ensino, o aluno deverá justificar a escolha dessa disciplina e do método que adotou frente aos princípios da educação mediada de adultos e apresentar uma conclusão que explicita seu processo de desenvolvimento enquanto professor.

- **Perfil do egresso:** Espera-se que, ao final do curso, os egressos tenham desenvolvido consciência do papel do professor do ensino superior de acordo com as concepções do turismo, hotelaria e áreas afins assim como da educação moderna. Para isto deve ter domínio de competências e habilidades próprias das práticas cotidianas nas instituições de ensino superior, quer seja no trato com os alunos quer com seus colegas e superiores, quer seja no domínio de estratégias de aprendizagem. Devem ter plena consciência das conseqüências que o dinamismo e versatilidade da área de turismo imprimem à docência, sem a qual não poderão adequar sua atuação docente e aproximar o sistema educacional do mercado de trabalho. O perfil desejado é o de um professor profissional que valorize seu processo de educação continuada e a evolução de sua carreira. Que seja dinâmico,

flexível, ético e socialmente responsável, que possa posicionar-se de forma crítica diante das exigências do mercado. Que seja participativo e colaborativo nas decisões curriculares de sua instituição, oferecendo contribuições para a área de conhecimento e o cotidiano de trabalho. Poderá atuar na docência para o ensino superior em disciplina, módulos ou unidades de ensino correlatas a sua área de formação.

A turma 2007, com 34 alunos matriculados, está organizada conforme o descrito nos parágrafos anteriores. Se fôssemos representá-la graficamente seria como exposto na Figura 11 - os componentes curriculares e suas unidades de ensino buscam traduzir os saberes docentes que consideramos, ao longo dessa pesquisa, importantes para a formação dos professores do ensino superior.

Entrelaçam-se ao longo do processo de aprendizagem em um paradigma curricular que privilegia a construção integrada do conhecimento em rede. A participação dos docentes e discentes se dá a partir de um processo de co-autoria e co-responsabilidade.

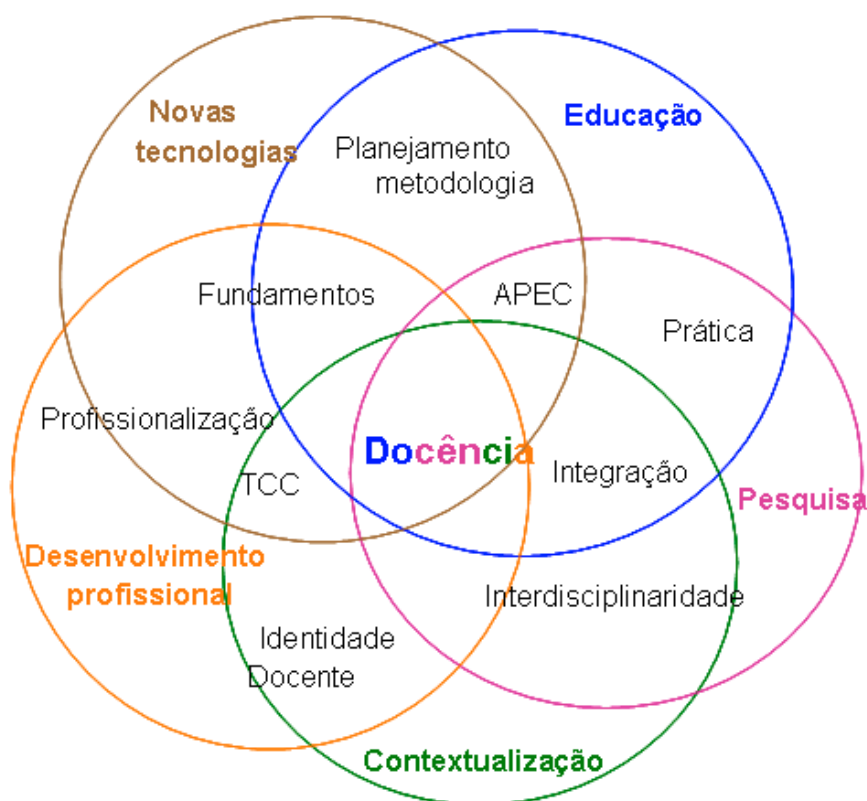


Figura 11 - Estrutura 2007

6.2. Pesquisa com participantes

Para complementar as informações sobre o curso de pós-graduação *lato sensu* Docência para Ensino Superior julgamos importante conhecer um pouco mais os participantes do projeto. Optamos por uma investigação em dois grupos: alunos (atuais e egressos) e professores. Em cada um deles analisamos o perfil e as considerações sobre o curso.

- Para análise dos perfis dos professores e dos alunos tomamos como base as turmas: inicial (2002) e atual (2007) usando dados de arquivos.
- Para análise das considerações sobre o curso,
 - No caso dos alunos, utilizamos como parâmetro a turma 2006 (última que conclui todo o curso) e analisamos os dados da tabulação do questionário institucional de avaliação do curso e no processo de auto-avaliação.
 - No caso dos professores e egressos o universo limitou-se à disponibilidade dos endereços eletrônicos atualizados para contato. Partimos de uma amostra de 57% dos ex-alunos e 80% dos professores. Os dados serão obtidos em levantamento de arquivos (registro de reuniões de professores) e nas respostas coletadas nos questionários enviados.

6.2.1. Alunos

6.2.1.1. Perfil do aluno

Objetivo: Conhecer algumas das características das turmas 2002 e 2007.

População: 26 alunos em 2002 e 34 alunos em 2007.

Instrumento: fichas cadastrais de matrícula agrupadas por sexo, área de formação, experiência docente, além de faixa etária e tempo de formação, no caso de 2007.

Tratamento dos dados: Levantar e tabular quantitativamente os dados obtidos no cadastro de alunos preenchido no processo de matrícula.

É importante notar que o amadurecimento da equipe e do próprio processo do curso gerou necessidades que alteraram a coleta e arquivo de dados dos cadastros. Em 2002, ainda baseados na proposta inicial que sugeria como público-alvo professores atuantes no ensino superior ou em turismo e áreas afins que quisessem aperfeiçoar seu desempenho, buscava-se simplesmente dados referentes a sexo, formação e áreas de atuação docente. Nas turmas subseqüentes complementamos com faixa etária e tempo de formado.

- **Perfil dos alunos da turma iniciante (2002)**

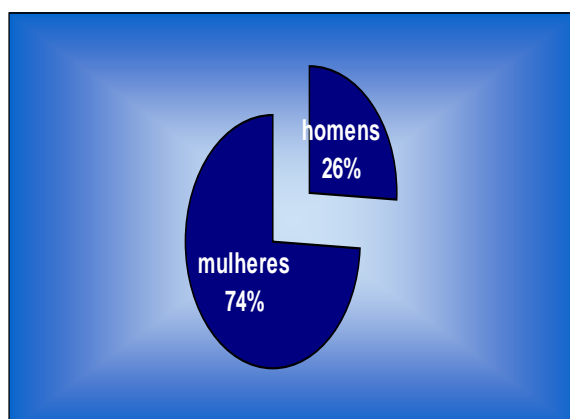


Gráfico 3 - Sexo do aluno iniciante

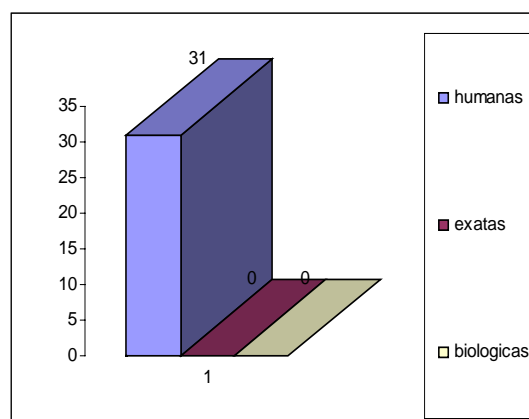


Gráfico 4 - Área de formação



Gráfico 5 - Área de atuação docente ao ingressar no curso

- **Perfil dos alunos turma atual (2007)**

Com o desenvolvimento das turmas fomos percebendo que o perfil estava se alterando em relação ao público-alvo proposto. Os participantes eram mais jovens e muitos haviam concluído recentemente a graduação. A experiência docente se restringia sensivelmente. Essa constatação provocou reflexão sobre a pertinência da manutenção do público-alvo e da estrutura curricular proposta, conforme explicitamos no capítulo anterior. Para a turma de 2007 o curso está destinado ao público cujo perfil apresentamos a seguir e caracterizado como professores do ensino superior que atuem nas áreas contempladas no curso e que tenham interesse em aperfeiçoar sua atuação ou àqueles que, por experiências didáticas anteriores, ou formação em turismo, hotelaria, gastronomia, lazer, eventos e meio ambiente, desejam ingressar na área docente.

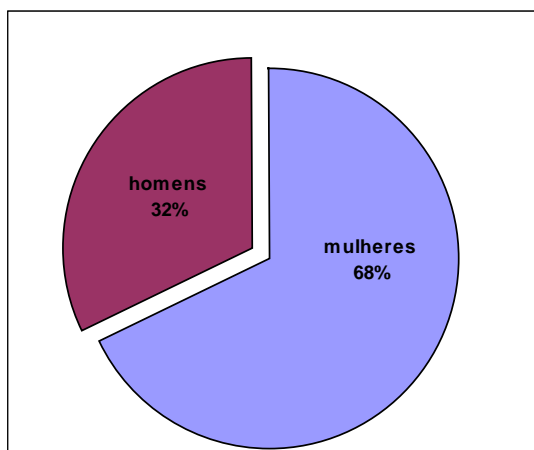


Gráfico 6 - Sexo do aluno atual

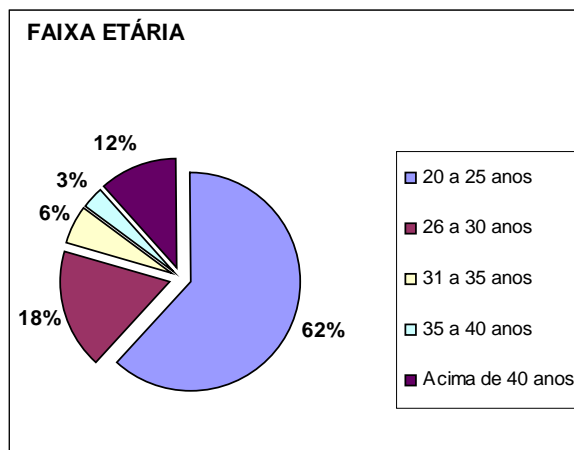


Gráfico 7 - Faixa etária aluno atual

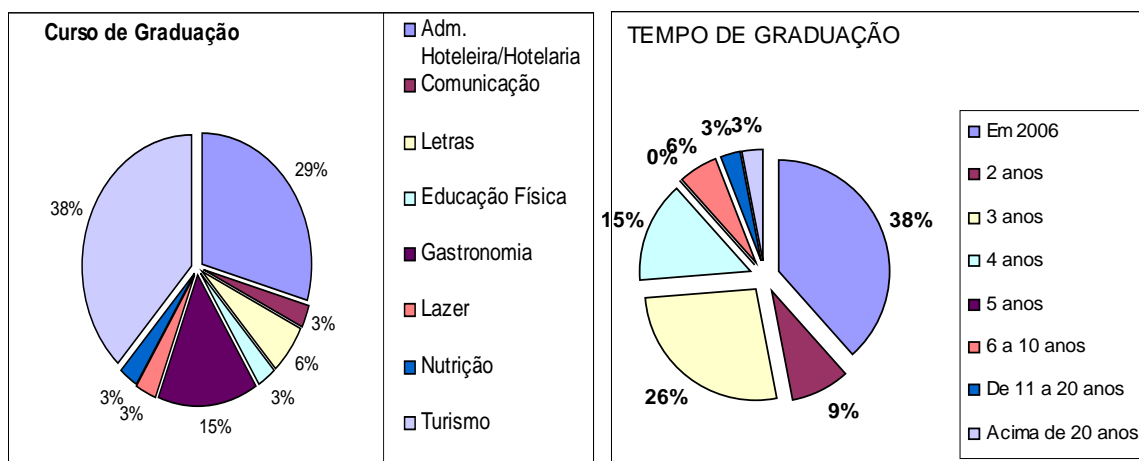


Gráfico 8 - Formação inicial/graduação

Gráfico 9 - Tempo de formado ao ingressar no curso

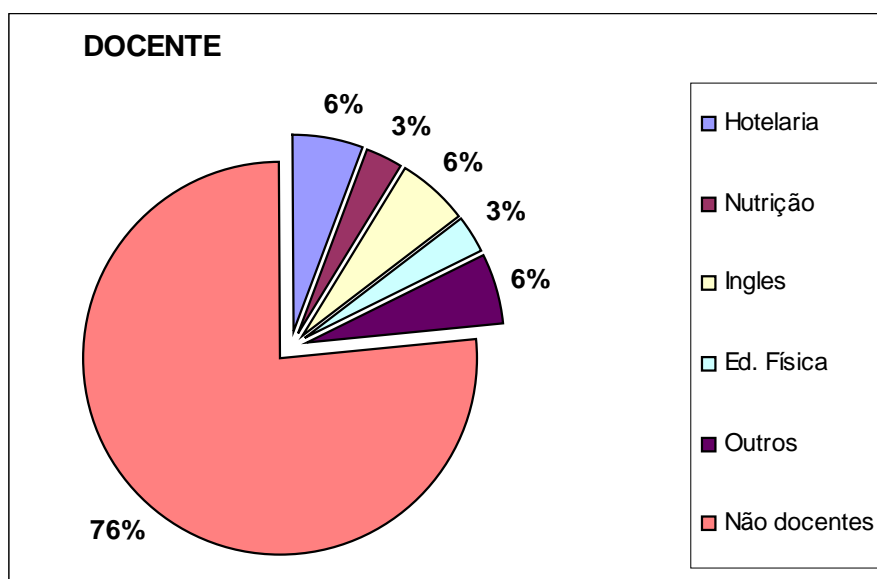


Gráfico 10 - Experiência docente ao ingressar no curso

6.2.1.2. Avaliação do curso

Objetivo: Conhecer a avaliação do curso feita pelos alunos.

População: Alunos das turmas 2006 (28 alunos).

Instrumento: questionário institucional de avaliação de final de curso, composto por perguntas fechadas. (ver apêndice 2: avaliação de curso)

Metodologia: O questionário é aplicado ao final de cada semestre do curso. O preenchimento é voluntário. Os critérios são os seguintes:

1	Não atendeu às expectativas.
2	Atendeu parcialmente às expectativas.
3	Atendeu às expectativas.
4	Superou levemente as expectativas.
5	Superou plenamente as expectativas.

Quadro 7 - Critérios de avaliação de curso

Tratamento dos dados: tabular as notas atribuídas pelos alunos, extrair a média aritmética de cada item do formulário. (ver apêndice 2). Posteriormente extrair a média aritmética de cada critério para análise.

Critérios	Média do 1º semestre	Média do 2º semestre
Adequação do conteúdo à proposta do curso	4,3	3,2
Aplicabilidade.	4,2	3,2
Atualização do conteúdo.	4,5	3,3
Adequação da bibliografia.	3,9	3,0

Tabela 4 - Referente aos módulos

Critérios	Média do 1º semestre	Média do 2º semestre
Conteúdo desenvolvido nas aulas de orientação à pesquisa.	4,4	2,5
Informações contidas no Guia de Normalização (site)	4,4	2,9
Qualidade das orientações recebidas.	3,6	2,5
O sistema de organização das orientações.	3,1	2,5
Contribuição dos módulos ao TCC.	3,8	2,7

Tabela 5 – Referente ao TCC

Critérios	Média do 1º semestre	Média do 2º semestre
-----------	----------------------	----------------------

Demonstração de empenho, assiduidade e pontualidade.	4,75	4,1
Aproveitamento do tempo.	4,45	3,7
Objetividade e clareza.	4,55	3,6
Incentivo à participação de alunos e discussão.	4,35	4,0
Habilidade para responder questões dos alunos.	4,5	4,1
Relacionamento com os alunos.	4,25	4,1
Crêterios de avalia�o.	4,15	3,7
Métodos e técnicas adotados.	4,35	3,7
Indica�o bibliográfica.	4,2	3,5
Utiliza�o de recursos didáticos.	4,4	3,4

Tabela 6 – Referente aos docentes

Em uma primeira leitura desses dados, considerando-se os critérios estabelecidos e que a tabula o indica a média dos índices obtidos em cada formulário, notamos os índices acima de 50% de satisfa o. Mas se analisarmos mais criteriosamente podemos verificar um pequeno decréscimo na avalia o dos alunos da turma 2006 no segundo semestre.

Esse fato veio comprovar a análise do grupo de trabalho que já havia sinalizado e já estava providenciando discussões e revisão de alguns módulos exatamente do segundo semestre.

Como já havíamos apontado no capítulo sobre a evolu o do curso, a partir do momento que aprimoramos o “Módulo de Contextualiza o”, o primeiro semestre fluiu tranqüilo, mas as aten es voltaram-se para os outros módulos, que ocorrem principalmente no segundo semestre.

Foram necessários alguns acertos no “Módulo de Educa o” que apontava necessidade de reforço no que se referia   prática de ensino (no presencial e virtual) e aprofundamento nas questões teóricas sobre avalia o. O que foi resolvido subdividindo o módulo nas unidades descritas no capítulo anterior. Complementar a isso foi redimensionada a carga horária de modo a permitir melhor aprofundamento de cada tema e adaptamos as estratégias de modo a criar novas oportunidades para exercícios e elabora o de planos de aula e de curso. Os alunos interessados em

novas tecnologias passam a ter oportunidade de desenvolver o plano de uma disciplina ou atividade à distância assistidos pelo professor de “Novas Tecnologias”.

Os demais podem usar as atividades virtuais como apoio ao presencial, além de “Atividade em Prática Extraclasse”, ou “Projeto Interdisciplinar” orientados pelos respectivos professores. Ampliam-se e incrementam-se assim as atividades práticas do segundo semestre.

Mas o ponto que estava mais desequilibrado era a elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso (TCC). A proposta estava complexa demais e com pouco significado para os alunos, além de os orientadores estarem confundindo seus papéis e conseqüentemente a assistência aos trabalhos.

Suas características para a turma 2007 procuram atender o aspecto praticidade e aplicabilidade, ao mesmo tempo em que se torna uma compilação dos conhecimentos, atitudes e valores desenvolvidos ao longo do curso. Temos expectativa que as alterações promovidas na estrutura do curso e no corpo docente propiciem, a partir da turma 2007, um nível de satisfação mais adequado às expectativas.

6.2.1.3. Auto-avaliações de alunos

Objetivo: Conhecer a opinião dos alunos sobre sua participação no curso e seu processo de aprendizagem.

População: Alunos da turma 2006 (28 alunos).

Metodologia : Os alunos ao final do curso participam da auto-avaliação. Como orientação recebem documento composto de: (i) indicação de um *link* na internet com um texto de apoio onde se retomam o conceito e os princípios fundamentais sobre auto-avaliação; (ii) roteiro norteador lembrando as atividades e processo do curso no qual estiveram envolvidos; (iii) recomendação para que re-visitem seu portfólio.

Instrumento: textos sobre auto-avaliação da bibliografia do módulo.

Tratamento dos dados: Levantar e analisar os dados obtidos nos processos de auto-avaliação de curso das turmas de 2006 (quando esse processo foi formalmente incorporado ao curso). Selecionar as respostas conforme a incidência, significado e objetivo da pesquisa e organizá-las em categorias.

A quantidade de informações era muito grande e subjetiva. Afinal eram vários alunos refletindo sobre seu processo de aprendizagem ao longo de um ano. Procuramos selecionar as frases que refletissem diretamente as perguntas formuladas: “o que aprendi” e “em que o curso contribuiu”.

As categorias estabelecidas para agrupar as respostas, dada a sua variedade, foram resgatadas do referencial estudado no capítulo I sobre Sabedoria Docente, ou seja: Domínio do Conteúdo, Engajamento com a Organização Curricular, Competência Pedagógica, Identidade Docente, Reflexão e Pesquisa.

Saberes docentes	O que aprendi?	Em que o curso contribuiu?
Domínio do conteúdo.	<p>Organizar pesquisa de conteúdo para a mini-aula.</p> <p>A pesquisa foi satisfatória na elaboração do trabalho, eu e minha dupla trocamos muitas informações e rendeu um bom trabalho.</p>	<p>A construir um repertório suficiente para desenvolver aulas mais eficazes e criativas.</p> <p>No embasamento teórico sobre educação ao esclarecer dúvidas sobre o ensino superior.</p> <p>Creio que agora tenho melhores bases para organizar o conteúdo.</p> <p>Demonstraram a importância de o futuro docente estar bem preparado e dominar o tema.</p>
Engajamento com a organização curricular.	<p>Que o processo de aprendizagem não depende somente do professor ou aluno ou instituição e sim da integração destes. É preciso andar junto.</p> <p>Para estruturar um curso deve haver planejamento que privilegie a todos, principalmente aos alunos.</p> <p>Importância da interação entre os colegas.</p>	<p>Olhar o processo de ensino aprendizagem de modo mais amplo.</p> <p>A entender a necessidade e importância da integração entre as atividades.</p> <p>Adotar atitude reflexiva e aberta, das possibilidades envolvidas no processo ensino-aprendizagem.</p> <p>Hoje vejo que além de formar</p>

	<p>Compreendi o processo de interdisciplinaridade.</p> <p>Como os conteúdos nas escolas tradicionais são desinteressantes aos alunos, por não terem conexão com sua vida extraclasse ou ligação lógica com as outras disciplinas.</p>	<p>profissionais, poderei como docente dar minha contribuição em aspectos sociais, políticos, educacionais, ambientais.</p>
--	---	---

(continua)

(continuação)

Saberes docentes	O que aprendi?	Em que o curso contribuiu?
Competência pedagógica.	<p>Pude compreender a estrutura de um plano de ensino e confesso ter me surpreendido com sua complexidade e importância.</p> <p>A importância de um bom e criativo planejamento das aulas. (apareceu quatro vezes)</p> <p>Hoje sou mais organizada nas ações com os alunos.</p> <p>Planejei a mini-aula lembrando sempre do tempo que podíamos estar utilizando.</p> <p>Técnicas para desenvolver em sala de aula que poderão me ajudar muito. (apareceram mais quatro vezes).</p> <p>Diversificar as aulas com dinâmicas e técnicas.</p> <p>O dinamismo das aulas através dos trabalhos em grupo, onde consegui uma grande evolução.</p> <p>Descobri um universo que conhecia pouco: o ambiente virtual de aprendizagem e tenho convicção de sua importância.</p> <p>O emprego de novas tecnologias nos processos educacionais foi um dos mais importantes aprendizados que tive neste semestre que se encerra.</p> <p>Que existem meios de avaliar continuamente o processo de aprendizagem.</p> <p>Importante também foi desenvolver e ter conhecimento sobre as competências e habilidades necessárias ao professor universitário.</p>	<p>Rever o conceito de planejamento.</p> <p>A compreender sobre postura em sala de aula e na relação professor-aluno.</p> <p>A compreender a validade e significado do processo de co-responsabilidade entre professores e alunos</p> <p>As avaliações são importantes, pois, nos permitem rever o processo de aprendizagem e descobrir pontos fortes e fracos.</p> <p>Entender a “co-autoria” das aulas, propondo uma parceria com os alunos. Adorei essa iniciativa democrática. Durante a minha graduação, nenhum professor sugeriu essa proposta de trabalho.</p> <p>Quanto às contribuições, percebi que aflorou dentro de mim, uma percepção de mundo que não existia antes, ou seja, se vejo um filme, já penso, nossa poderia citá-lo em aula, se vejo um <i>outdoor</i> idem, esta foi à maior transformação que percebi nitidamente.</p> <p>Implantou a semente para buscar a atualização constante nas novas ferramentas tecnológicas voltadas para pedagogia.</p> <p>É preciso que o professor desperte no aluno o desejo e ansiedade em aprender, debater, criticar, analisar e refletir a tudo o que lhe é questionado.</p> <p>Outros aprendizados que coloco em prática diariamente são os procedimentos essenciais para fazer da sala de aula um local de ensino e aprendizagem.</p>

(continua)

(continuação)

Saberes docentes.	O que aprendi?	Em que o curso contribuiu?
Identidade Docente.	<ul style="list-style-type: none"> • Muito no quesito da educação e didática que sempre me impediam de me candidatar a ser professora com segurança. • Que ser professor não é tão simples como eu imaginava, que tem que gostar da profissão, gostar de ensinar, se superar e melhorar sempre. • Aprendi muito com os meus colegas, pois trocamos muitas experiências. • Que a docência requer um envolvimento de contínuo desenvolvimento e constante atualização • Que o papel do professor é de nortear e instigar a busca do conhecimento e o ambiente virtual me propiciou isso. • No preparo técnico/didático e na conscientização do “novo” papel do professor, como mediador de aprendizagem. 	<ul style="list-style-type: none"> • A ser mais consciente dos meus limites. • A refletir sobre meu papel como professor. (alterei meus conceitos em relação à aprendizagem e papel do docente). • A refletir sobre o papel do professor como mediador da aprendizagem. • Entender o mecanismo da educação ao nível Superior, contexto do ensino superior e o ambiente de trabalho do professor. • Precisamos antes de tudo, mostrar que somos capazes de pensar e não só reproduzir conhecimentos. • Meu papel como futuro professor, de analisar, criticar, estudar, me atualizar, propor ferramentas novas à construção do conhecimento, ressaltando que os temas propostos deverão sempre propiciar a visão do significado no processo, assim tenho certeza que os alunos participarão e serão agentes ativos de ensino-aprendizagem. • Assimilei a amplitude e a importância que a docência exige de nós, e mudei a minha maneira de entender a docência. • Trocando em pequenas palavras, hoje percebo que o novo docente deve estar atento a todos e a tudo. O primeiro olhar não é absoluto.

(continua)

(continuação)

Saberes docentes.	O que eu aprendi?	Em que o curso contribuiu?
Reflexão e Pesquisa.	<ul style="list-style-type: none"> • Novas formas de atuar, com mais clareza, dinamismo e principalmente de forma crítica. • A querer muito mais das aulas recebidas e ministradas. • A incentivar e despertar uma aprendizagem significativa • Compreendi o conceito de co-autoria e me sinto trabalhando dessa maneira em relação a minha aprendizagem. • Acredito que minha maior dificuldade tenha sido a de lidar com o preconceito que tinha com relação a este tipo de atividade, ter que quebrar essa barreira e interagir e contribuir de forma construtiva com o que era proposto e acredito ter tirado proveito muito significativo desta experiência. 	<ul style="list-style-type: none"> • Que esse aprendizado desenvolvido no curso é fundamental para meu desempenho enquanto docente • Estimulou a pesquisa, a buscar mais informações. • As mini-aulas tiveram o mérito de me transportar na função discente-docente, pois vivi os dois lados da aula. • .Acredito que minha maior dificuldade tenha sido a de lidar com o preconceito que tinha com relação às atividades virtuais, ter que quebrar essa barreira e interagir e contribuir de forma construtiva. • Como docente, a auto-avaliação, questionamento de nossa atuação e ouvir a sabedoria de alguém mais experiente devem ser constantes. • A despertar em mim o costume de refletir sobre o que havia acabado de aprender, comecei a criar novos parâmetros para avaliar a conduta dos professores, quebrando aquele paradigma dominante que o professor é o senhor da razão.

Quadro 8 - Auto avaliação alunos

Essas respostas têm um caráter especial para os professores “mentores” do curso de Docência para o ensino superior que vêm acompanhando o processo desde a primeira turma. Por si só esses depoimentos já são bastante gratificantes, quando relacionados com os aspectos dos saberes docente ganham um significado especial: indicam que apesar das dificuldades ao longo do percurso temos nos aproximado de nossa meta de desenvolver professores com uma nova concepção do ensinar e aprender e do seu papel na sociedade contemporânea. Para aqueles alunos que iniciaram o curso na expectativa de aprofundarem-se em conteúdos de turismo, assim como para aqueles em busca de “receitas de sucesso” um novo universo se abriu, como podemos perceber nos depoimentos abaixo:

“Percebi mudanças em meu comportamento porque eu tinha uma outra visão do professor, isto é, como um indivíduo que, ali estava, meramente com propósito de transmissão de informação e, na maioria das vezes, exercendo certa autoridade, num processo não muito democrático. Trocando em pequenas palavras, hoje, percebo que o novo docente deve estar atento a todos e a tudo. O primeiro olhar não é absoluto. É necessário muito cuidado nas análises e julgamentos, pois cada aluno possui características distintas e, cabe ao professor, exercer a sua habilidade e competência para entendê-los.”

“Compreendi a importância de ser docente e todas as competências atribuídas, não basta chegar lá e dar uma aula, ser docente envolve técnicas, disciplinas e muito conhecimento, lembrando que não sou dona do saber e a cada aula, a cada dia aprendo mais e busco aumentar essa aprendizagem trocando experiências.”

“Como um exercício de reflexão resolvi abrir todos os meus textos escritos durante o ano, e percebi uma grande mudança na maneira como escrevo, parecendo até que eram de outra pessoa, assim pude perceber as mudanças que ocorreram comigo durante a minha trajetória, pude ver como foi positivo tudo o que passei durante esse ano e agora de fato assimilei a amplitude e a importância que a docência exige de nós, e mudei a minha maneira de entender a docência.”

“Com o decorrer do curso comecei a me surpreender com as reviravoltas que começaram a ocorrer na minha maneira de encarar a docência e, a despertar em mim o costume de refletir sobre o que havia acabado de aprender, comecei a criar novos parâmetros para avaliar a conduta dos professores, quebrando aquele paradigma dominante que o professor é o senhor da razão.”

6.2.2. Egressos

Objetivo1: Saber quantos dos alunos do curso passaram a exercer a docência após a participação no curso de docência para o ensino superior.

Objetivo 2: Conhecer a opinião dos ex-alunos sobre sua participação no curso e as contribuições para sua vida profissional.

População: Alunos concluintes, no total de 132 das turmas de 2002 a 2006.

Instrumento: Questionário com perguntas abertas e fechadas (veja apêndice 4, pesquisa egressos)

Tratamento dos dados: Levantar e classificar os dados obtidos nos questionários enviados à lista de endereços cadastrados e atualizados da Instituição. Os dados

fechados serão tabulados em critérios quantitativos e os abertos serão agrupados em categorias conforme a incidência, de forma a atender os objetivos propostos.

Tínhamos um grande interesse em saber, dos nossos ex-alunos, quantos estão exercendo a docência. De acordo com os dados de emissão de certificados de nossa secretaria temos 132 concluintes. Levantamos seus dados cadastrais e tentamos detectar quantos estão exercendo a docência e em que nível. Nosso primeiro contato foi via e-mail. Com aqueles destinatários não encontrados, fizemos uma ação de tele marketing ativo por telefone para completar a pesquisa e ao mesmo tempo atualizar seus dados cadastrais. Obtivemos um retorno de 76 endereços confirmados até a turma de 2006. Nessa primeira pesquisa 52 responderam sobre sua inserção no mercado de trabalho como docentes do ensino superior. A porcentagem dos que atuam na docência nos surpreendeu com o número de 53%.

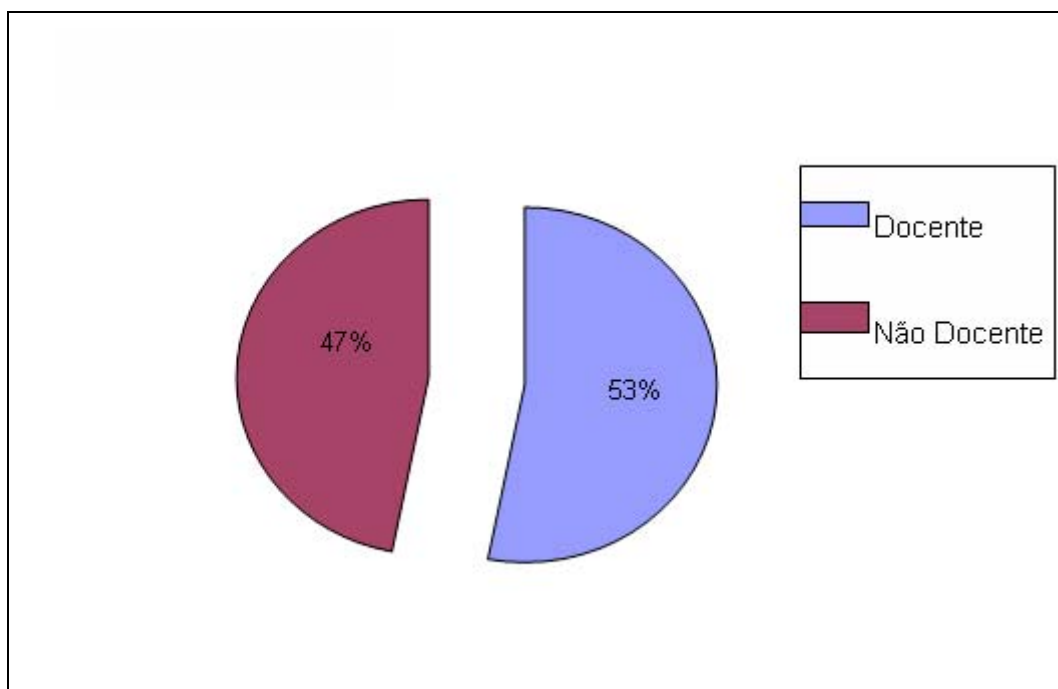


Gráfico 11 - Pesquisa sobre inserção no mercado

6.2.2.1. Considerações sobre o curso

Em 2007 resolvemos aprofundar a pesquisa. Queríamos também saber quantos se tornaram docentes após a realização do curso e que eles contribuíssem respondendo duas perguntas básicas:

- a) Em que a formação adquirida no curso de pós-graduação em Docência para o ensino superior contribui ou vem contribuindo para sua docência?
- b) O que aprendeu no curso que tem aplicado em suas atividades docentes?

Confiamos na atualização cadastral realizada no ano anterior e enviamos o questionário para nossa lista de 76 nomes. Infelizmente o resultado ficou aquém de nossa expectativa: 20 respostas ou 26%.

Ano que cursou o pós em Docência:	2002 = 15% 2004 = 25% 2005 = 25% 2006 = 35%
Formação (graduação):	Turismo = 50% Hotelaria = 45% Pedagogia = 5%

Tabela 7 - Egressos: dados iniciais

O que vem reforçar nossa análise anterior que o fato de o nome antigo do curso Docência para Turismo e Hotelaria: especialização para o ensino superior restringia a demanda por formação de professores em outras áreas contempladas no curso, como Gastronomia, Lazer e Eventos.

Na turma 2007, depois que alteramos o nome do curso, enfatizando as ênfases nas áreas correlatas, esse perfil tende a se alterar. Na turma de 2007, em andamento, por exemplo, já contamos com 18% dos alunos em Gastronomia e Nutrição e 6%

dos alunos em Lazer e Educação Física (veja gráfico anterior sobre perfil dos alunos 2007).

A análise desses dados nos indica também uma necessidade de divulgação do curso em outras áreas propícias à formação de professores de Turismo e áreas afins como Pedagogia, História, Geografia e Ciências ambientais entre tantas outras na área de Humanas e esporadicamente Biológicas.

Experiência docente antes do curso:	Sim = 35% Não = 65%
Nível de ensino:	Técnico = 30% Superior = 0% Outros = 5%
Experiência docente após o curso:	Sim = 65% Não = 35%
Nível de ensino:	Técnico = 15% Superior = 50%

Tabela 8 - Egressos: experiência docente

Esses dados vêm confirmar nossas análises anteriores de que os candidatos se inscrevem no curso almejando a inserção na área docente. Muitas razões podem justificar essa tendência sendo que nos parece relevante considerar que nos inícios dos anos 2000 houve um crescimento exagerado de cursos superiores de turismo, sejam graduação sejam tecnólogos. Um levantamento contabilizou-se em São Paulo 62 cursos de Turismo, 9 de Hotelaria, 2 de Recreação e 9 de Administração Hoteleira, ou seja, 83 cursos que correspondem a 41,9% do número de cursos em Turismo/Hotelaria no país. (ANSARAH, 2002). A partir de 2005/06, quando um grande número de alunos concluiu seus cursos, evidenciou-se uma oferta maior do que a demanda por profissionais a serem absorvidos pelo mercado. Nesse caso para alguns a docência apresenta-se como uma possibilidade de envolver-se com a sua área de formação. Ainda em decorrência dessa expansão, o curso atrai também os professores de nível técnico e profissionalizante com a perspectiva de ampliação

do mercado de trabalho. Para ambos a especialização na Docência torna-se uma das alternativas para atuarem no nível superior.

Os dados levantados apontam para 50% de egressos atuando no nível superior, o que vem confirmar nossa pesquisa do item 1.3.1. Apesar de ser esse o objetivo do curso e expectativa do corpo docente, essa constatação deixa-nos particularmente satisfeitos e gratificados com os resultados obtidos.

Em relação às questões enviadas aos egressos sobre as contribuições do curso em sua atuação docente, organizamos as respostas nas categorias a seguir:

Em que a formação adquirida no curso de pós-graduação em Docência para o ensino superior contribuiu ou vem contribuindo para sua docência?	
Desenvolvimento profissional = 23%	
Crescimento profissional	= 5,7%
Segurança em sala	= 8,5%
Educação continuada	= 2,8%
Integração com colegas	= 2,8%
Gestão da classe	= 2,8%
Competência pedagógica = 57%	
Planejamento de ensino	= 25,6%
Metodologia de ensino	= 20%
Clareza de objetivos	= 5,7%
Novas tecnologias	= 5,7%
Relação Professor x Aluno = 35%	

Tabela 9 - Egressos: questão 1

O que aprendeu no curso que tem aplicado em suas atividades docentes?	
Desenvolvimento profissional: 35,5%	
Ter atitude interdisciplinar	= 13%
Ter postura profissional	= 22,5%
Competência pedagógica: 64,5%	
Técnicas e dinâmicas	= 29%
Planejamento de atividades	= 13%

Processos de avaliação e <i>feedback</i> aos alunos = 22,5%
--

Tabela 10 - Egressos questão 2

É significativo para o curso e para equipe envolvida saber que a competência pedagógica e a consciência da profissionalização docente apareça com porcentagens relevantes na tabulação.

Nossa ênfase durante o curso é refletir com os alunos sobre o papel do professor do ensino superior, de modo que ao identificar necessidades, fragilidades e potencialidades, eles procurem desenvolver os saberes que considerarem adequados para atuar conforme esse papel.

A competência pedagógica permeia todo esse processo, e a partir das repostas enviadas parecem que deixam marcas positivas em nossos alunos. No entanto elementos novos, como a relação com os alunos e colegas e a postura profissional, também têm deixado marcas favoráveis nos egressos.

Refletir sobre esses dados, por um lado demonstra a assertividade de nossas ações, por outro, reforça nossa crença no processo de formação e desenvolvimento de professores para o ensino superior.

6.2.3. Professores

6.2.3.1. Perfil de professores

Objetivo: Conhecer algumas as característica de titulação e experiência docente dos professores.

População: Professores atuantes em 2002 (11) e 2007 (16).

Instrumento: Cadastro docente institucional.

Tratamento dos dados: Levantar e tabular quantitativamente os dados obtidos no cadastro de professores. Para a análise considerar que o pré-requisito para compor

a equipe é a especialidade na área e a comunhão com a proposta pedagógica de professor orientador da aprendizagem.

A equipe de professores que iniciou o curso, ou seja, aqueles que participaram de seu planejamento e lecionaram na primeira turma era composta de especialistas em suas respectivas áreas, com a seguinte titulação e experiência:

Área de especialização	Titulação	Tempo de docência
Turismo	doutor	+ de 10 anos
Hotelaria	mestre	+ de 10 anos
Gastronomia	especialista	+ de 10 anos
Lazer	doutor	+ de 10 anos
Eventos	especialista	Entre 5 e 10 anos
Meio ambiente	mestre	Entre 5 e 10 anos
Fundamentos	mestre	Entre 5 e 10 anos
Novas tecnologias	doutor	+ de 10 anos
Metodologia do ensino superior	doutor	+ de 10 anos
Desenvolvimento profissional	doutor	Entre 5 e 10 anos
Pesquisa	doutor	+ de 10 anos

Tabela 11 - Perfil professores 2002

É importante ressaltar que o período de planejamento, elaboração do Projeto Pedagógico e lançamento do curso duraram aproximadamente nove meses. Iniciamos o trabalho com os professores que já atuavam em outros cursos de pós-graduação em Turismo ou áreas afins da Instituição. Aos poucos, por indicações de colegas, comunhão de objetivos e filosofia educacional, assim como de entrosamento e empatia com os demais professores formamos a equipe de discussão e planejamento do curso.

Muitas e produtivas discussões foram entabuladas. A principal delas foi sobre o papel do docente no curso. Teoricamente estávamos todos de acordo em iniciar a experiência como professores mediadores, apesar de alguns, mais tradicionais,

mostraram-se céticos com a possibilidade de aprendizagem por pesquisa e experiências didáticas.

Após a conclusão da primeira turma, em uma das reuniões de equipe, um desses professores mostrou-se ansioso por partilhar com os colegas a dificuldade que sentia em alterar seu estilo “*de tantos anos de sucesso como expositor*”. Pediu a palavra e em um depoimento emocionante declarou que se *auto-avaliava como um mau professor, pois tudo que sabia era dar aulas tradicionais*.

Mas continuou tentando e se esforçando e continua na equipe até hoje, entre altos e baixos em seu desempenho, ao contrário de outros que demonstraram sua resistência de formas variadas: Um deles transformou-se em grande contestador do grupo, argumentando que as experiências anteriores demonstram que nem todos os professores, e a maioria dos alunos, estão muito aquém dessa proposta e os resultados têm sido pífios. Outro optou por deixar a equipe e o projeto na segunda turma por discordar que alguém pudesse aprender alguma coisa sem transmissão de conteúdos, anotações no caderno e exames.

Dois professores deixaram a instituição em busca de novos desafios profissionais e três outros foram desligados por motivo administrativo, independente do projeto do curso de docência. Sendo assim tivemos uma baixa de seis professores da equipe inicial. Como estas alterações foram paulatinas, o grupo aprendeu que a proposta em curso exigia características específicas do professor, ficando assim mais exigente no processo de seleção dos novos integrantes e mais colaborativo entre si.

As reuniões tomaram um caráter de troca de informações, experiências, dificuldades e acertos. As decisões tornaram-se mais reflexivas e maduras. Os professores aprenderam a aprender com o processo.

Em uma das atividades, uma mesa redonda interdisciplinar, todos os professores da área de contextualização declararam que tiveram que estudar e se preparar para participar, o que consideraram muito interessante e produtivo: “descobri coisas sobre minha área que nem me passavam pela cabeça”.

Um outro depoimento curioso foi na apresentação de um dos seminários de pesquisa em que um professor declarou com surpresa que *os alunos tinham descoberto por si só o link entre os temas que ele não havia conseguido enxergar!*

A equipe que está atuando na turma de 2007 já está trabalhando junta há três anos (época em que foi integrado o último professor). Apresenta o perfil da **Tabela** abaixo, na qual sinalizo, em negrito, aqueles originários de 2002.

Área de especialização	Titulação	Tempo de docência
Turismo	doutor	+ de 10 anos
Hotelaria	mestre	5 anos
Gastronomia	especialista	5 anos
Lazer	doutor	+ de 10 anos
Eventos	mestre	5 anos
Meio ambiente	doutor	Entre 6 e 10 anos
Fundamentos	mestre	Entre 6 e 10 anos
Novas tecnologias	doutor	+ de 10 anos
Projetos Interdisciplinares	doutor	Entre 6 e 10 anos
Planejamento e Metodologia do ensino superior	doutor	+ de 10 anos
Prática docente	doutor	+ de 10 anos
Processos de avaliação	doutor	Entre 6 e 10 anos
APEC	especialista	5 anos
Desenvolvimento pessoal	mestre	5 anos
Desenvolvimento I profissional	mestre	5 anos
Pesquisa	doutor	Entre 6 e 10 nos

Tabela 12 - Perfil professores 2007

6.2.3.2. Considerações sobre o curso

Objetivo: Obter depoimentos dos professores sobre sua participação no curso de pós-graduação em Docência para o ensino superior.

População: Professores atuais, turma 2007. (16 professores).

Instrumento: Questionário com perguntas abertas. (apêndice 5)

Tratamento dos dados: Seis professores (37%) fizeram depoimentos. Optamos por apenas organizá-los de acordo com as perguntas norteadoras para facilitar a análise.

1) A primeira pergunta: “Como avalia sua participação no curso para a aprendizagem dos futuros professores?” foi bastante difícil de responder, acostumados que estamos a nos preocupar com o ensinar e não com o aprender, com o fazer e não com o refletir, com uma parte e não com o todo. Pelos depoimentos percebemos quão arraigado ainda está a visão do professor como agente principal e responsável pelo ensino, cujas ações estão centradas em suas competências e principalmente conhecimento específico. Após todos esses anos de discussões sobre o papel do professor orientador ou mediador de aprendizagem percebemos uma tentativa de amenizar o tradicional, de trazer significado para a prática, mas, lá no fundo...

“A minha experiência em sala de aula é restrita a um único encontro semestral. Fato que impõe que a aula ministrada seja realmente um verdadeiro espetáculo, caso contrário não será memorável. Não só apresento os conteúdos, mas tento demonstrar paixão pelos mesmos, aguçar a curiosidade, além de constantemente incentivar a buscar correlações dessas matérias com nosso dia-a-dia. Posteriormente o relacionamento com alguns discentes torna-se mais próximo em função do projeto de pesquisa e a demanda requer muita atenção e contribuição na oferta de informações mais específicas e que possam agregar valores ao empenho dos mesmos no desenvolvimento do trabalho”. (DEPOIMENTO I)

Esse professor se sente à vontade em sala de aula, senhor da situação onde pode escolher o quê e o como ensinar, da maneira que se sinta mais confiante e confortável, que tenha controle da situação e do encaminhamento dado ao processo. Sair desse contexto e trabalhar com os alunos em um processo interativo de construção conjunta de conhecimentos, onde o que ensinar depende das necessidades dos alunos e o como é uma incógnita a ser decifrada a cada dia, é um verdadeiro e complexo desafio ao qual se opõem resistências nem sempre conscientes e oficialmente não declaradas.

“Considero um grande desafio, ensinar a futuros docentes a interdisciplinaridade. As aulas foram substituídas por contato com os alunos, como atendimento, orientando trabalhos na minha especialização. No começo foi difícil para ambos os lados – alunos, docentes e coordenação. Mudei varias vezes a abordagem e fiquei feliz quando eles compreenderam. Mas considero um laboratório de aprendizagem que nos leva a fazer reflexões e sair em busca de ‘coisas’ novas”. (DEPOIMENTO II)

A ênfase no processo de ensino tão comum nos cursos universitários traz também aos professores a preocupação com os métodos e técnicas que utilizará para melhorar seu ensino. Muitas vezes se considera o método inovador porque está utilizando ferramentas novas, como por exemplo ambientes virtuais, projetos multimídias ou trabalhos em equipes, mas, a essência da aula continua sendo a transmissão de informações. É interessante notar como o fator metodologia adquire um significado especial para os professores a ponto de, em sua reflexão, ser apontada como fator diferencial na atuação docente. Se essa preocupação estiver associada a um trabalho por objetivos direcionado à aprendizagem dos alunos pode realmente agregar valor.

“A participação dos alunos no ambiente virtual enriqueceu, sobremaneira os encontros presenciais, na medida em que os comentários postados nos fóruns eram retomados, socializados e ressignificados...E a Interdisciplinaridade é uma temática favorável para estimular a participação e a construção do conhecimento, tanto em encontros presenciais como em encontros virtuais.” (DEPOIMENTO III)

Focar na aprendizagem significa valorizar o aluno, reconhecê-lo como co-autor na construção de seu conhecimento, na modificação de seu comportamento e no estabelecimento de valores. Oferecer oportunidade de se desenvolver conforme sua potencialidade. Permitir-lhe reconhecer significado em seu aprendizado. Colaborar com o aluno em seu processo de crescimento a partir do reconhecimento de suas necessidades, exige do professor uma postura equilibrada entre o ensinar e o aprender.

“Considero, especialmente, um achado a idéia do TCC como um *portfólio* que começa com um projeto de pesquisa de conteúdo para

uma disciplina e que continua com a elaboração da própria pesquisa (na qual contribuo mais efetivamente) e que se consolida em plano de aula, seminário e APEC. Os alunos somente aprendem efetivamente aquilo que eles vão ensinar. Isto posto, considero acertado que o aluno se especialize num conteúdo disciplinar que lhe interesse e ganhe a maior parte do tempo no aprendizado docente (como preparar uma aula, que técnicas utilizar para mobilizar a atenção dos alunos etc.).” (DEPOIMENTO IV)

2) Já a segunda pergunta; “Em que sua participação no curso como professor alterou positiva e/ou negativamente, sua atuação docente?”, proporcionou respostas que vêm confirmar as expectativas, acertos e dificuldades que têm enfrentado ao longo do processo e que muitas vezes foram discutidos em reuniões pedagógicas. O primeiro ponto é sobre a questão da metodologia do “Módulo Contextualização”, quando optamos por transformar as 5 aulas expositivas para apresentação do panorama da área em atividades de pesquisa. Apesar de provado por a + b de que a carga horária disponibilizada para os docentes ter inclusive aumentado, os professores consideram que trabalhar com orientação não é a mesma coisa que dar aulas, o conteúdo fica prejudicado, os alunos sozinhos não estudam e por isso não aprendem o que deve ser aprendido. Apesar de os resultados da pesquisa serem tão positivos alguns professores aceitam, mas não se convencem da eficácia.

“Fiquei contente a princípio, mas preocupada ao mesmo tempo, por ser uma proposta de curso inovadora. Confesso que senti dificuldades para condensar o conteúdo em apenas uma aula. Procurei ser mais direta e reformulei o conteúdo e inseri mais exercícios em cada explicação. O resultado foi melhor e a minha satisfação em perceber que os alunos estavam assimilando, foi grande. Continuo achando que ministrar aulas no curso é um desafio, que nos faz crescer, mas realmente o professor precisa se preparar a cada ano!” (DEPOIMENTO V)

“Sou um professor de tipo expositivo. Em minhas aulas, sempre tenho em mente que 80% do tempo é preenchido com minha exposição. Nunca consegui alterar este meu sistema de aula e este é na verdade o grande bloqueio que sinto quando dou aulas a quem não tem um interesse específico sobre o tema da aula”. (DEPOIMENTO VI)

Outro aspecto que ressalto como muito interessante que ocorreu ao longo desses anos de desenvolvimento do curso de Docência foi o clima de cooperação que

preponderou na equipe. Bem provavelmente por ser a proposta pedagógica inovadora e diferenciada, na qual nenhum de nós tinha domínio, as reuniões mensais foram realmente de troca de experiências e aprendizado. Quando havia alteração do quadro docente sentia-se claramente um clima de ansiedade de como o profissional se integraria à proposta, visto que no trabalho interdisciplinar um elemento destoante poderia conturbar nossas conquistas anteriores. Mas no geral, os depoimentos deixam claro esse aprendizado coletivo.

“Outro grande aprendizado e satisfação foram decorrentes de vivenciar um clima de cooperação e troca de experiências que se deram nas reuniões entre docentes e coordenação, tendo favorecido a construção do currículo interdisciplinar”. (DEPOIMENTO VII)

“Poder contribuir com o Curso de Docência para minha carreira foi fator de profunda modificação em minha prática docente. Em primeiro lugar, por poder trocar vivências com outros professores da área durante as reuniões do grupo de educação”. (DEPOIMENTO VIII)

“Aprendi com alguns colegas, também, o que não fazer em sala ou fora dela (este aprendizado foi necessário)”. (DEPOIMENTO IX)

“Questões de elaboração de plano de ensino, didática e avaliação foram aprimoradas no contato e na troca com os outros docentes”. (DEPOIMENTO X)

Enquanto professores, passamos nesse período, por um processo de crescimento conjunto. Colaborando uns com os outros em busca de soluções para nossas dúvidas assim como socializando nossos acertos. Nossas reuniões formais foram ganhando significado a ponto de a coordenação ser cobrada quando não ocorria. Nela e nos encontros informais de corredor ou sala de aula trocávamos impressões, bibliografias e experiências. Assumíamos o nosso trabalho no curso como fonte e espaço de análise e aprendizado onde a preocupação principal era a compreensão, reflexão e planejamento de ação em conjunto. E os resultados se evidenciam no aprimoramento da estrutura curricular e na participação e envolvimento dos professores.

“Ministrar aulas em curso de especialização em docência superior é um grande desafio profissional, pois a classe costuma ser mais exigente e acima de tudo altamente observadora da postura dos docentes”. (DEPOIMENTO XI)

“Está sendo, de fato, uma experiência diferenciada e bastante enriquecedora. Sem dúvida, a cada semestre percebo muitas modificações na minha prática docente, sobretudo no seguinte: planejamento das aulas; comunicação e expressão; estratégias de natureza pedagógica; relacionamento interpessoal com os discentes; interdependência com outras atividades do segmento”.(DEPOIMENTO XII)

“O planejamento de uma aula dinâmica, contextualizadora, contemporânea e interativa são apenas alguns atributos necessários a essa prática”. (DEPOIMENTO XIII)

“As aulas participativas que promovem interação têm possibilitado que eu reflita sobre aspectos que ainda não havia me debruçado e reitere outros aspectos que eu venho explorando relacionados ao âmbito pedagógico e à temática desenvolvida, reflexão essa decorrente das percepções e manifestações dos alunos”. (DEPOIMENTO XIV)

“Essa experiência fez com que eu revisse a concepção que eu tinha de ensino a distância, acentuando a sua contribuição para a aprendizagem crítica”. (DEPOIMENTO XV)

“Isso me levou a trabalhar desta maneira em todos os cursos que ministro. Aprendi a construir a aula (con) juntamente com o aluno: desde um conceito simples até mesmo a forma de avaliação”.(DEPOIMENTO XVI)

7. Considerações finais

Para mim, enquanto pesquisadora, essa é uma investigação de longa data. Iniciou-se intuitivamente ao notar que as expectativas sobre a atuação docente dos professores do ensino superior em turismo e hotelaria, particularmente na pós-graduação, especialização, ficavam aquém do esperado.

Por um lado, os alunos, que esperavam um processo de ensino que possibilitasse a inserção profissional, alegavam que os “professores sabiam muito, mas não sabiam ensinar.” Por outro lado a Instituição de ensino em que trabalhava, não diferentemente da maioria das outras, recrutava os professores entre os profissionais bem sucedidos da área e esperava competências docentes raramente encontradas.

Havia uma espécie de “trava” no processo que impedia que o currículo, por melhor que estivesse desenhado, fluísse. Primeiro por necessidade profissional e depois por curiosidade científica as preocupações e desafios foram se sucedendo à medida que avançava na construção de meu conhecimento sobre o desenvolvimento dos professores do ensino superior. Note-se que sempre utilizei como estudo os docentes de turismo e áreas afins.

A primeira preocupação que me mobilizou foi sistematizar as expectativas sobre o professor do ponto de vista dos alunos, Instituição e professores envolvidos, afinal o corpo docente de qualquer instituição de ensino deve merecer especial atenção no sentido de que, por força de seu contato direto com os alunos, é um dos elementos responsáveis pela concretização da proposta pedagógica da entidade, garantindo a qualidade do processo de aprendizagem.

O resultado obtido na dissertação²⁶ de mestrado demonstrou uma coincidência de expectativas entre todos os envolvidos:

²⁶ Ver GAETA, Cecília 2001.

- O professor de turismo/hotelaria deve ser um *expert* no assunto. *Expertise* que se resume em experiência profissional acrescida de estudos e pesquisa na área. **Deve conhecer o turismo sob o ponto de vista teórico e prático.**
- O professor deve saber fazer a transposição didática, isto é, refletir sobre essa *expertise* e transformá-la em planejamento didático, o que significa domínio de conteúdos e correlação com o mercado profissional. **Deve saber o quê ensinar.**
- O professor de turismo/hotelaria deve possuir conhecimentos pedagógicos e dominar métodos de ensino atualizados de modo a fazer essa transposição de uma maneira interessante, dinâmica e eficiente. **Deve saber como ensinar.**

Sendo a expectativa sobre o professor bastante complexa e praticamente unânime entre os participantes do processo (alunos, professores e instituição) restava conhecê-lo melhor: seria capaz de atender as expectativas? Durante a mesma pesquisa procurei identificar quem é esse profissional, quais as características predominantes, quais dificuldades encontra ao exercer a docência. O trabalho evidenciou que os professores se sentem confusos quanto a sua participação no processo ensino aprendizagem. Constatamos que, a princípio, consideram seu papel de professor como o de um especialista em determinado assunto, que deve transmitir experiência e conhecimento para formar competências técnicas.

A primeira vista não parece ser difícil “transmitir o que se sabe”. No entanto, ao enfrentar as situações de ensino e aprendizagem do dia-a-dia, confronta-se com as expectativas dos participantes do processo, coordenadores e alunos e, é obvio, surgem muitas nuances. A intuição e experiência profissional já não são suficientes para gerar recursos para superar os conflitos que esse “novo” papel de professor do ensino superior cria. Nesse choque de realidade todos os sonhos e ilusões de docência se desfazem e não há nada de concreto para substituí-lo.

A pesquisa termina por confirmar a hipótese inicial de que grande parte dos professores do ensino superior em turismo e hotelaria não está adequadamente preparada para assumir a tarefa que se lhes propõem. Apresentam características de pouca especialização e de visão individualista do processo, inadequadas para enfrentar os novos paradigmas do turismo e da profissão docente.

E propõe, finalmente, que se implemente um programa de desenvolvimento de professores em turismo e hotelaria em todas as suas dimensões: pedagógicas, cognitivas e teóricas, assim como nas profissionais e pessoais.

Agora já bastante claras as necessidades que se apontavam abracei convictamente a idéia de desenvolver um curso de Docência para o ensino superior em turismo e áreas afins e novos e mais complexos desafios surgiram.

Era necessário investigar os saberes docentes que em nossa perspectiva deveriam ser contemplados nesse curso. Qual a qualificação docente necessária para a prática pedagógica eficiente em turismo/hotelaria? Que formação o professor deveria ter? O que tem em comum com os docentes de outras áreas? O que deve ter de específico?

Mergulhei cientificamente nessa investigação que levou à conclusão que a sabedoria docente é complexa e nesse contexto o papel do professor do ensino superior abrange muitas facetas e dimensões, a maioria inter-relacionadas, das quais são ressaltadas as seguintes:

- **“Domínio do conteúdo”**. O domínio científico, a *expertise* e as atividades profissionais relacionadas são automaticamente vinculadas à docência.
- **“Engajamento com a organização curricular”**. O papel do professor no planejamento do ensino extrapola a seleção do “que ensinar na minha matéria” e passa a de alguém que interpreta o currículo e colabora para seu desenvolvimento.
- **Competência pedagógica**. O professor precisa pensar em meios, presenciais ou virtuais, de se aproximar dos objetivos propostos e das necessidades dos alunos.
- **Identidade docente**. O professor que tem claro o seu papel docente dificilmente se abate com as mazelas do dia-a-dia e se desestrutura com a complexidade das expectativas que se acumulam sobre si, mas tem uma atitude profissional de atualização e adequação de seu perfil às novas demandas educacionais e/ou sociais.
- **Reflexão e pesquisa**. Como parte intrínseca da sabedoria docente a postura investigativa, crítica, reflexiva em relação ao conhecimento.

- **Carreira docente.** O professor precisa desenvolver o senso de carreira docente em contraposição ao especialista que ministra aulas eventuais, para ter condições de lutar por direitos, reconhecer deveres e buscar a satisfação pessoal e profissional.
- **Contexto específico** que pressupõe, ainda, intensa interação do professor com a área de estudos do curso em que irá lecionar, pois as profissões exigem competências, habilidades e acervo de conhecimentos próprios.

Já nesse momento evidenciava-se o salto qualitativo que eu, pesquisadora e profissional do ensino, havia dado. Da postura inicial de dúvidas, percepções e promoção de ações intuitivas ou baseadas na experiência anterior, evolui para um acervo de conhecimento sobre as características dos professores do ensino superior e suas necessidades de formação que melhor sustentavam minhas propostas e atuação. Cada vez mais aumentava minha clareza sobre a integração que vivenciava entre a pesquisa e o objeto pesquisado. Ao fortalecer meu referencial teórico, aumentava cada vez mais minha convicção de que desenvolver um curso de Docência para o ensino superior poderia ser uma grande contribuição de desenvolvimento aos meus colegas docentes.

Restava finalmente analisar a conveniência do nível de ensino selecionado para desenvolvê-lo: a pós-graduação *lato sensu*. Após muito estudo e reflexão a opção se deu em função das seguintes características: (i) oferece possibilidade de foco em temas específicos graças à flexibilidade curricular em termos de conteúdo de disciplinas (ii) tem objetivos prático-profissionais específicos, sem abranger o campo total do saber em que se insere a especialidade; (iii) concentra os diferenciais em recursos humanos, visto que a troca de experiência entre pares é o fator essencial quando se discute atuação profissional; (iv) acompanha o tempo profissional dos participantes e conseqüentemente atende suas necessidades com agilidade; (v) são cursos de curta duração, permitindo a compatibilização com a jornada de trabalho; (vi) tendo como base que a construção do conhecimento se dá a partir de reflexões sobre a prática, os cursos de especialização possibilitam desenvolver, multiplicar e aproveitar os talentos existentes fora da academia cujos saberes são originários e/ou construídos nos ambientes de trabalho e nas trajetórias de vida; (vii) essa

concepção abre perspectivas interessantes para o magistério ao oferecer condições de tratar a capacitação docente não apenas sob o viés da titulação e da pesquisa, mas da realidade de seu cotidiano; (viii) os cursos de especialização, em suas várias modalidades, ocupam hoje um espaço considerável no ensino de pós-graduação.

Tendo definido os princípios básicos da sabedoria docente para o curso e seu nível de ensino faltava desenhar o currículo. Nesse momento ao mesmo tempo em que pesquisava o processo, fazendo registros sistemáticos, aproximando-me das pessoas e buscando significados, participava do grupo de planejava o curso. Fizemos a opção clara e consciente por um currículo integrado sabendo que o caminho a percorrer não era dos mais simples. Foram considerados os seguintes princípios para todas as atividades do curso: (i) integração curricular de conhecimentos interdisciplinares para a construção do conhecimento em rede; (ii) aceitação de uma relação entre adultos dos participantes do curso partilhando responsabilidades no processo de aprendizagem; (iii) atitude de mediação pedagógica por parte do professor que busca abrir novos caminhos nas relações entre o docente e o aluno de forma a facilitar e motivar a aprendizagem.

Com este propósito optamos como estratégia, pela elaboração de um “plano de desenvolvimento docente”, individual e interdisciplinar que o aluno vai construindo ao longo do curso, subsidiado pelas atividades programadas, orientações de professores e pesquisa individual. Este plano tem como eixo norteador um tema sobre turismo ou áreas afins que o aluno elege a partir das experiências anteriores e das expectativas de conclusão e sobre o qual deseja se especializar e exercer a docência. Os alunos e professores são co-responsáveis pelo desenvolvimento do plano, cada um contribuindo com suas competências específicas. Todo o processo é acompanhado pelo *portfólio* individual do aluno que funciona como sistema de gerenciamento e avaliação.

Finalmente em 2002 implantamos o curso de pós-graduação *lato sensu* em Docência para o ensino superior em turismo e hotelaria. Minha participação como pesquisadora continuou por meio do processo integrador, agora não somente com o grupo de planejadores, mas de alunos e professores. Ocorreu um movimento

contínuo de vai-e-vem entre o referencial teórico que adquiri, o conhecimento que construí e a prática de implantar um curso. Um processo de dupla mão na formação de professores: enquanto nos desdobramos no planejamento e ações didáticas, participávamos de um processo paralelo de suporte e apoio pedagógico. Variadas dúvidas e desafios foram surgindo ao analisar as turmas em andamento. Houve muita reflexão, muita aprendizagem na tentativa de esclarecê-las ou superá-las. Em conjunto com o restante da equipe ou de forma individualizada. Não há como negar (vejam os depoimentos dos professores, no capítulo anterior) que ao mesmo tempo em que desenvolvemos futuros professores, aperfeiçoamos e atualizamos o corpo docente. Meu universo sobre professores do ensino superior e sua formação aumentou consideravelmente enquanto professora e coordenadora de curso superior, assim como pesquisadora. Hoje com bastante segurança consigo olhar para dentro do curso de Docência para o ensino superior, refletir sobre suas necessidades e propor alterações curriculares nos módulos, na metodologia, na avaliação, no desempenho do corpo docente, ou na expectativa dos alunos. Reconhecemos que temos pontos que devemos cuidar atentamente como:

- **Continuidade/motivação.** Ainda precisamos estar muito atentos e constantemente incentivando a equipe a manter a proposta interdisciplinar com a seqüência das atividades integradoras entre os módulos dos cursos. Observamos a necessidade de um agente motivador ressaltando as vantagens dessa proposta, incentivando os professores a trocarem experiências na superação das dificuldades, compartilhando seus êxitos. Esse trabalho integrado, essa atuação diferenciada contrasta com a prática anterior, arraigada no modelo tradicional e muitas vezes, mesmo que involuntariamente, tangencia a resistência e o desânimo. Da equipe inicial 50% dos professores foram substituídos, alguns por outros compromissos profissionais, mas a maioria por ter encontrado muita dificuldade em romper com o paradigma tradicional em sua atuação.
- **Equipe docente.** A substituição de professores gera outra dificuldade: encontrar professores que já tenham experiências interdisciplinares, que concordem em atuar em uma proposta curricular integradora e em desempenhar seu papel como articulador da aprendizagem não é das tarefas mais simples. Teoricamente há muita

concordância, mas, praticamente esse professor deverá ser bastante ágil e eficiente para se adaptar ao curso em andamento, o que significa incorporar as experiências superadas, compreender o processo em curso, ser reflexivo e crítico em relação a sua atuação e dos colegas para a análise e integração do currículo no conjunto de suas atividades. Isso tudo para que consiga certa eficácia no planejamento e execução de suas ações pedagógicas. Surgiu, entre a equipe, uma demanda específica para estabelecer critérios de seleção dos professores substitutos de modo a garantir a coesão e integração da equipe para continuidade dos trabalhos. Para isso contamos com o apoio efetivo dos professores que iniciaram o processo na concepção do curso: seja em reuniões de grupo, seja em conversas particulares, para partilhar experiências e para elaborar o planejamento das ações pedagógicas.

- **Público alvo.** O aluno que visávamos não se candidatou, sendo que a maioria de matrículas é ou professor iniciante, ou profissional de turismo que quer atuar na docência. Houve necessidade de revermos parte da metodologia que previa ações de intercâmbio de experiências docentes próprias do ensino superior, visto que faltava lastro que permitisse discussões produtivas. Consideramos que ainda há uma demanda reprimida por professores já atuantes que desejem se especializar e, portanto, devemos focar nossa divulgação para esse público em futuras ações de comunicação.

Ao mesmo tempo consigo olhar de fora, analisar todo esse percurso e responder a questão que nos propusemos ao iniciar a pesquisa: Os cursos de pós-graduação *lato sensu* podem se tornar uma opção para o desenvolvimento de professores do ensino superior?

Há vários argumentos para considerar que sim. Conforme descrevemos nos capítulos anteriores, o curso de pós-graduação Docência para o ensino superior em turismo e áreas afins vem atingindo o objetivo pretendido a princípio. Apontamos a preocupação de apresentar uma proposta de curso que permitisse a formação de quadros docentes para o ensino superior de turismo, adequadamente preparados a partir de novos paradigmas. O curso de pós-graduação em Docência para o ensino superior de turismo reúne alguns pontos positivos:

1. O curso discute e desenvolve os saberes docentes de forma interdisciplinar e aplicada na perspectiva crítica e reflexiva.
2. Sua estrutura curricular integradora atribui importância e significado a todas as atividades e módulos permitindo o desenvolvimento de conhecimento interdisciplinar e em rede e a participação ativa e co-responsável dos participantes.
3. Desenvolve-se em um processo que respeita a especificidade dos contextos no qual o professor exercerá sua ação docente de forma que ao conhecer os meandros da área possa se adequar metodologicamente a eles integrando os conhecimentos em uma perspectiva multi, inter e transdisciplinar.
4. A proposta metodológica adotada permite interação e integração contínua entre todas as atividades do curso evidenciando aspectos de diferentes áreas que permitem interlocução ou amarração. Há o cuidado constante de que os módulos não se organizem independente ou paralelamente aos outros.
5. Para o corpo docente significa um desafio instigante: exercitar-se na docência através de um processo interdisciplinar que exige reflexão contínua de sua prática e auto-superação constante de suas experiências anteriores. A cada turma desenvolvida e reunião realizada percebe-se a evolução da equipe, caracterizando um processo paralelo de desenvolvimento profissional dos professores.
6. Para os alunos a forma encontrada foi que, ao participar das atividades, tivessem duplo papel: (i) como alunos, elaborando e vivenciando sua aprendizagem e, (ii) como futuros docentes planejando e desenvolvendo suas ações a partir de seu tema transversal. A atividade docente cria conhecimentos tácitos, pessoais e não sistemáticos que são adquiridos através do contato com a prática.
7. Os resultados obtidos junto aos alunos e egressos têm sido gratificante. Depoimentos constata: “foi uma oportunidade de desenvolvimento profissional ímpar ao promover uma interação profunda com o objeto de ensino em questão, neste caso o turismo”; “proporcionou reflexão sobre o processo de ensino completamente diferente das antes vivenciadas”, “me provocou a querer ser um novo professor, tento incorporar o que aprendi em minhas atividades!” “agrega ao

currículo do professor um diferencial de competência extremamente bem-vindo nestes tempos de competição acirrada”, “me fez pensar e alterar minha prática”.²⁷

Todo o processo de planejamento participativo, definição de estrutura curricular integradora e interdisciplinar, análise e revisões contínuas das turmas, assim como as avaliações e pontos positivos levantados e descritos ao longo dessa pesquisa indicam um processo crítico, reflexivo e inovador de desenvolvimento docente conforme discussões atualizadas entre especialistas sobre o assunto. Transforma-se em um paradigma diferente dos oferecidos no mercado ao considerar a perspectiva das várias facetas do trabalho docente e a dimensão dinâmica da aprendizagem em um currículo integrado, o que transforma o professor numa pessoa de ação, envolvido na prática por ele analisada e tentando compreendê-la em toda a sua complexidade a fim de intervir para melhorá-la. Por apresentar as qualidades apontadas e ter sido desenvolvido no nível *lato sensu* podemos concluir que esse nível de ensino pode ser considerado espaço apropriado para desenvolvimento de docentes do ensino superior?

A análise de todos estes dados aponta para uma clara demanda e uma evidente lacuna por espaços pertinentes para a formação e desenvolvimento de professores do ensino superior. Esse novo paradigma comporta conceitos complexos que evidenciam a necessidade de que não deve ser concebido nem realizado de forma padronizada e restrita. Os cursos de especialização, como já mencionado anteriormente, apresentam características que podem favorecer o desenvolvimento docente: é dinâmico, ágil e flexível para atendimento rápido às demandas dos professores. Abre a possibilidade de um processo de atualização, do contínuo aprimoramento, da revisão constante da prática, da troca de experiência com seus pares, de educação continuada diferente do proposto pela academia. As condições de oferta são bastante flexíveis acolhendo estruturas curriculares variadas que permitem o foco em assuntos específicos sem ter a preocupação de uma formação abrangente. Ao mesmo tempo em que essa abertura permite a construção de um

²⁷ Depoimentos de alunos das turmas 03 e 04 em pesquisa: Contribuições do curso de Docência para o ensino superior em turismo, realizada em 2005 no Núcleo de pesquisa em turismo do Centro

currículo inovador oferece o risco de banalizar a proposta pedagógica. Sendo assim em nosso entender **os cursos de pós-graduação *lato sensu* podem, sim, se tornar uma opção para o desenvolvimento de professores do ensino superior** e resgatar seu papel na estrutura de ensino nacional. Desde que fundamentados em uma proposta educacional consistente e séria, em currículo desenhado criteriosamente conforme os princípios da área de estudos que pretende abranger e com corpo docente adequadamente preparado. O *lato sensu* precisa respeitar e contemplar a complexidade de um processo efetivo de desenvolvimento profissional que implica dominar uma série de capacidades e habilidades específicas que permitam interagir com a cultura profissional em seus variados aspectos, como a concepção da função docente, processos de formação inicial e permanente, com os requisitos de acesso à profissão, com a avaliação continuada, com as condições de trabalho e de construção da carreira docente, com as políticas educativas e com a organização escolares, por exemplo.

Desse modo concluímos essa pesquisa, respondendo positiva e convictamente à nossa questão norteadora: os cursos de pós-graduação *lato sensu* podem se tornar mais que uma opção, um espaço privilegiado para o desenvolvimento de professores do ensino superior.

BIBLIOGRAFIA

ABRAMOWICZ, Mere (org). **Quando a Universidade vai à escola pública**. São Paulo: Editora Lúmen, 2004.

_____. **Programa de ensino inovador, Implantação de análise crítica**. Coleção Ensinando e aprendendo dos Cadernos Brasileiros de Educação. São Paulo: CLR, 1989.

ALARCÃO, I. Reflexão crítica sobre pensamento de D. Schön e programas de formação de professores, apostila disciplina Formação de Professores, PUC-SP: 1999.

ALMEIDA ,Nicolau. **Contributos teóricos sobre a experiência turística**. Disponível em <http://www.estgp.pt/jornadasce/Niculau.pdf>, acesso em 21/julho de 2006.

ALTET, Marguerite e colaboradores. **A profissionalização dos formadores de professores**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

_____ e THURLER, M. **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ANASTASIOU, Lea e ALVES Leonir. **Processos de ensinagem na universidade: pressupostos para as estratégias de trabalhos em aula**. Joinville, SC: UNIVILLE, 2003.

ANDRÉ, Marli. **Etnografia da prática escolar**. Campinas, SP: Papirus, 1995.

_____ (org.). **O papel da pesquisa na formação e na prática dos docentes**. 4ª ed. Campinas, SP: Papirus, 2001 (Série prática pedagógica).

ANSARAH, Marília G. R. **Formação e capacitação do profissional em turismo. Reflexões e cadastro das instituições educacionais no Brasil**. São Paulo: Aleph, 2002.

AVIGHI, Carlos **Turismo Globalização e Cultura**. In LAGE B e MILONE, P. **Turismo Teoria e Prática**. São Paulo: Atlas, 2002.

CAPES/FUNADESP. **Relatório final** (documento de trabalho), Brasília, janeiro/2000. <http://www.estgp.pt/jornadasce/Niculau.pdf> Acesso em 21/julho de 2006.

CASIMIRO A. e MACEDO E. (organizadoras). **Currículo: debates contemporâneos**. – 2ªed. - São Paulo: Cortez, 2005 (série cultura, memória e currículo, v.2).

CASTANHO, Sérgio E.M. A universidade entre o sim, o não e o talvez. In: VEIGA, Ilma e CASTANHO, Maria Eugenia (org). **Pedagogia Universitária, a aula em foco**. Campinas, SP: Papyrus, 2000.

CENSO Educação Superior. Disponível em http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/censo/superior/news02_03.htm, acessos em 16 e 23 de agosto de 2003 e 21 de julho de 2006

CHIZZOTTI, Antonio. **Pesquisa em ciências humanas e sociais**. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1998.

COOL, C. **Psicologia e currículo**. São Paulo, Atila S/A:1996

CORREA, T.G. **Turismo e lazer, prospecções da fantasia do ir e vir**. SP: 1996.

CUNHA, Maria Isabel. **O professor universitário na transição de paradigmas**. Araraquara: JM, 1998.

ECO, U. **Viagem na irrealidade cotidiana**. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1983.

DELORS, Jacques. **Educação: um tesouro a descobrir**. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. SP: Cortez; Brasília, DF: MEC/UNESCO, 1999

DENCKER, Ada de Freitas Maneti. Métodos e técnicas de pesquisa em turismo. São Paulo: Futura, 1998.

_____. **A pesquisa e a interdisciplinaridade no ensino superior, uma experiência no curso de turismo**. Tese de doutorado,

USP, Programa de Pós-graduação Ciências da Comunicação, área de Relações Públicas e Propaganda, São Paulo: 2000.

FERNANDES, Cleoni. Formação do professor universitário: tarefa de quem? apud FERRAÇO, C. E. (organizador). **Cotidiano escolar, formação de professores e currículo**. São Paulo, Cortez: 2005 – (serie Cultura , memória e currículo; v.6).

_____. **Docência Universitária e os desafios da formação pedagógica**. Interface - Comunicação, Saúde, Educação, SP, v. 9, n. agosto, p. 177-182, 2001.

FERRAÇO, I. **Cotidiano escolar, formação de professores e currículo**. São Paulo, Cortez: 2005 – (serie Cultura , memória e currículo; v.6).

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. RJ: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia do oprimido**. RJ: Paz e Terra, 1982.

GAETA, Cecília. **Diagnóstico da atuação docente dos professores universitários em turismo**. Dissertação apresentada à Pontifícia Universidade Católica. Programa de pós-graduação em educação e currículo, 2001.

GARCIA, Carlos Marcelo, **Formação de Professores para uma Mudança Educativa**. Lisboa: Porto Editora, 1999.

GASTAL, S.A.; GOMES, M.S. **O Jornal da Globo e as representações sociais do Turismo**. In: Congresso Brasileiro de ciências da comunicação, 28, 2005. Rio de Janeiro. Anais... São Paulo: Intercom, 2005. CD-ROM.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira: problemas e movimentos de renovação**. 2. ed. São Paulo: Autores Associados, 2000.

_____. **Os professores e suas identidades: o desvelamento da heterogeneidade**. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, SP, n. 98, p. 85-90, 1996.

HASHIMOTO, Marcos. **Bernd Schmitt: o Marketing baseado na experiência.**
Disponível em <http://vocesa.abril.com.br/aberto/colunistas>, acesso em 21/julho de 2006

HOYLE, E. in Imbernón. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado.** Barcelona: editorial Graó, 1998.

IMBERNÓN, Francisco. Formação docente profissional formar-se para a mudança e incerteza. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. **La formación y el desarrollo profesional del profesorado. Hacia una nueva cultura profesional.** Barcelona: editorial Graó, 1998.

INEP, EDUDATABRASIL. Sistemas de estatísticas educacionais. Disponível em <http://www.edudatabrasil.inep.gov.br/>, acessos em 16 e 23 de agosto de 2003 e 21 de julho de 2006 e 13 de julho 2007

KEVIN Roberts. **Lovemarks, o futuro além da marcas.** SP: M. Books do Brasil Editora, 2005.

LEITE, C. O currículo e o exercício profissional docente face aos desafios sociais desta transição de século. In: FERRAÇO, **Cotidiano escolar, formação de professores e currículo.** São Paulo, Cortez: 2005 – (serie Cultura, memória e currículo; v.6).

LOPES, Alice e MACEDO, Elizabeth (orgs). **Currículo: debates contemporâneos.** São Paulo, Cortez: 2005 (série: Cultura, memória e currículo; v.2).

LUDKE, Menga e BOING, Luiz A. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docente.** In Educação e Sociedade CAMPINAS v.25 n.89 set/dez 2004.

LUNA, Sérgio V. **Planejamento de pesquisa.** São Paulo: Educ., 2000.

MARUTSCHKA, Moesch e GASTAL, Susana (orgs) **Um outro turismo é possível.** Porto Alegre: Contexto, 2003.

MASETTO, Marcos. Competências pedagógicas do professor universitário.
São Paulo: Summus, 2003.

_____. Pós-graduação rastreando o caminho percorrido. In SERBINO, Raquel Volpato. (org). **Formação de professores**. São Paulo: UNESP, 1998.

_____. O professor universitário em aula: prática e princípios teóricos. 11ªed. São Paulo: MG.1997

MENGA L. e BOING, L.A. **Caminhos da profissão e da profissionalidade docentes**. In Educação e Sociedade CAMPINAS v.25 n.89 p.1159 set/dez2004.

MILONE, Mario e MILONE, Paulo. **As perspectivas do turismo no Terceiro Milênio** in LAGE, Beatriz e MILONE, Paulo (org). **Turismo: teoria e prática**. SP: Atlas, 2000.

MINISTÉRIO da Educação e Cultura. Legislação sobre o ensino superior www.Mec.gov.br Acessos em 16 e 23 de agosto de 2003.

LDB Lei de diretrizes e bases da educação n.º 024 de 20/12/1961

_____. Estatuto do Magistério n.º 5539 de 06/12/1968

_____. LDB Lei de diretrizes e bases da educação n.º9394 de 20/12/1996

_____. Plano Nacional de Educação n.º 10172 de 09/01/2001

MINISTÉRIO da Educação e Cultura. Legislação sobre *Lato sensu* www.Mec.gov.br Acessos em 16 e 23 de agosto de 2003.

_____. Parecer C.E. Su n.º. 977/65 de 03/12/1965

_____. Resolução n.º. 12/83 de 06/10/1983

_____. Parecer n.º. 908 de 18/06/1998

_____. Parecer n.º. 617 de 05/10/1999

_____. Resolução nº. 01 de 03/04/2001

MINTO, César Augusto. **As leis e a formação de educadores**. In SERBINO, Raquel Volpato (org) **Formação de professores**. SP: Fundação UNESP, 1998.

MIZUKAMI, M. da G. N. et. al. **Escola e aprendizagem da docência: processos de investigação e formação**. São Carlos: Edufscar, 2002

MOLINA, Sérgio. **O pós-turismo** São Paulo: Aleph, 2003.

MOREIRA, A. Flávio. **Currículo: questões atuais**. São Paulo, Papirus: 1997 (Coleção Magistério: Formação e trabalho pedagógico).

_____. Por entre ficções e descentramentos: discussões atuais de currículo e a Psicologia da Educação. **Psicologia da educação**, São Paulo - PUC/SP, v. 17, n. 2, p. 11-36, 2003.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes necessários para a docência no século XXI**. (tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya; revisão técnica de Edgar de Assis Carvalho). São Paulo: Cortez, 2000.

MOROSINI, Marília C. (editora chefe) **Enciclopédia de pedagogia universitária. Glossário.vol2**. Brasília: INEP, 2006.

NÓVOA, Antonio. **Em tempo de ser professor**. Palestra proferida em 16/11/87. 2ª edição, Lisboa.

_____. **Os professores e sua formação**. 2ª ed. Nova enciclopédia Lisboa: Porto, 1995.

_____. **Profissão professor**. Coleção Ciências da Educação. Lisboa: Porto, 1995.

_____. **Formação de professores e profissão docente**. In Nóvoa (Ed.), **Os professores e a sua formação** (3ª ed.). Lisboa: Dom Quixote: 1997

OLIVEIRA Valeska. **Imagens de professor: significações do trabalho docente**. Ijuí, UNIJUI: 2ª ed. 2004.

- PÁDUA, E. M. **Metodologia da pesquisa**. 6ªed. Campinas, SP: Papyrus 2000.
- PEREIRA, Júlio E. D. **A pesquisa dos educadores com estratégia para construção de modelos críticos de formação docente**, capítulo I in A pesquisa na formação e no trabalho docente. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.
- PERRENOUD, P. **Dez competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed Sul, 2000.
- PÉREZ GÓMEZ, A. O pensamento prático do professor: a formação do professor como profissional reflexivo, In: NÓVOA, **Os professores e sua formação**. 2ª ed. Lisboa: Dom Quixote, 1995.
- PILATTI, Olavo. **Especialização: falácia ou aprofundamento de conhecimento**. De b a t e s R B P G, Revista Brasileira de Pós-graduação v. 3, n. 5, p. 7-26, jun. 2006.
- PIMENTA, Selma G. e ANASTASIOU, Lea G.C. **Docência no ensino superior**. Volume I. São Paulo: Cortez, 2005.
- POZO, J.I. Aprendizes e mestres. A nova cultura da aprendizagem. Porto Alegre, Artmed, 2002.
- RIBAS, Marina H. **Construindo a competência**. SP: Olho d'água, 2001.
- RIFKIN Jeremy. **A era do acesso**. SP: Person Education do Brasil, 2001
- SACRISTAN, J Gimeno e GÓMEZ A I Pérez. **Compreender e transformar o ensino** .4ª ed. Porto Alegre. ArtMed, 1996
-
- _____. **O currículo: uma reflexão sobre a prática**. 3ª ed. POA: Artes Médicas, 1998.
- SANTOMÉ, J.T. **Globalização e interdisciplinaridade, o currículo integrado**. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SCHMITT, H. Bernd: **Marketing experimental**. (tradução Sara Gedanke). São Paulo: Nobel, 2000.

SCHNITMAN, Dora F. e LITTLEJOHN, Stephen (organizadores) **Novos paradigmas em mediação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.

SCHON, D. **Formar professores como profissionais reflexivos**. In A. Nóvoa (Ed.), Os professores e a sua formação (3ª ed.). Lisboa: Dom Quixote, 1997.

_____. **Formar professores reflexivos**. Lisboa: Dom Quixote 1983.

SMITH Karen A. Undergraduate Dissertation, in AIREY e TRIBE **International Handbook of Tourism Education**. Tourism research series. UK, Elsevier: 2005

SEVERINO, A.J. **metodologia do trabalho científico**. 21ªed. SP: Cortez, 2000.

SOBRINHO, José Dias. Pós-graduação, escola de formação para o magistério superior. In SERBINO, Raquel Volpato (org) **Formação de professores**. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

_____. Educação e avaliação: Técnica e ética. In: SOBRINHO e RISTOFF **Avaliação democrática: para universidade cidadã**. Florianópolis: Insular 2002

TARDIF, Maurice. **Saberes docentes e formação profissional**. 4ª edição Petrópolis: Vozes, 2002.

THIOLLENT, M. **Metodologia da Pesquisa-Ação**. 14ª. ed. SP: Cortez, 2005.

TONHOLO Rodrigo. **A Sociedade Pós-industrial e o Profissional em Turismo Algumas Características** Revista Turismo 2003 Trabalho apresentado na matéria Teoria Geral do Turismo II ao professor Flávio, como requisito do curso de Turismo da Pontifícia Universidade Católica campus Poços de Caldas.

TRIGO, Luiz Gonzaga Godoy. **A sociedade pós-industrial e o profissional de turismo**. Campinas: Papirus 1998.

_____. A importância da educação para o turismo. in LAGE, Beatriz e MILONE, Paulo (org) **Turismo: teoria e prática**. SP: Atlas, 2000.

_____. **Turismo, como aprender, como ensinar.** Vol. 1 e 2
São Paulo: SENAC, 2001.

UNESCO. Conferência Mundial sobre educação superior, Declaração Mundial sobre Educação Superior no Século XXI: Visão e Ação. Piracicaba, SP: Unimep, 1998.

URRY, John. **O olhar do turista: lazer e viagem nas sociedades contemporâneas.** SP: Studio Nobel/SESC, 2001.

VEIGA, Ilma Passos (org). **Licenciatura em Pedagogia, realidades, incertezas, utopias.** Campinas, SP: Papirus, 1997.

_____ e CASTANHO, M.E. **Pedagogia Universitária: a aula em foco.** Campinas, SP, Papirus, 2000.

ZABALZA, Miguel A. **O ensino Universitário, seus cenários e seus protagonistas.** Porto Alegre: Artmed, 2004.

ZEICHNER, K. **A formação reflexiva de professores: Idéias e práticas.** Lisboa: Educa: 1993.

_____. Novos caminhos para o praticum: Uma perspectiva para os anos 90. In A. Nóvoa (Ed.), **Os professores e a sua formação** (3ª ed.). Lisboa: Dom Quixote, 115-138. 1997.

APÊNDICES

Apêndice 1: Concorrência

Modalidade à distância	Pesquisa internet 18/05/07 sob o título DOCÊNCIA ENSINO SUPERIOR Objetivos
1. Minas Gerais. PUC	Desenvolver uma visão de metodologia do Ensino Superior em suas articulações com a pesquisa e com a leitura e produção de textos didáticos, de modo a favorecer processos de ensino-aprendizagem mais profícuos; 2- Ampliar as possibilidades do trabalho docente, mediante a focalização de estratégias de ensino que envolvam a pesquisa e a produção de materiais didáticos mais adequados; 3- Desenvolver uma visão do processo ensino-aprendizagem que amplie as chances de conhecimento do aluno.
2. Paraná - Maringá CESUMAR	Possibilitar a apropriação dos fundamentos teórico-metodológicos pertinentes à atuação docente na educação superior, caracterizando as diferentes relações que interferem, bem como as metodologias e os recursos mais adequados para serem utilizados no processo de ensino-aprendizagem.
3. Rio de Janeiro FGV on line	O curso Docência, direcionado aos alunos que já possuam diploma de graduação, prepara o aluno para dar aulas no ensino superior, através do suporte teórico-metodológico. É constituído de 2 disciplinas de 45 horas: Metodologia da Pesquisa e Metodologia de Ensino Superior. Atenção: É aconselhado que os alunos estejam cursando ou tenham certificado de pós-graduação <i>lato sensu</i> .
4. Rio de Janeiro. URFJ - EAD	Proporcionar a compreensão e avaliação do processo ensino-aprendizagem, facilitando a práxis didático-pedagógica no contexto do ensino superior.
Modalidade presencial.	Objetivos.
5. Alagoas UFAL –Federal	Qualificar profissionais para o exercício da atividade docente; atualizar profissionais da educação em novos paradigmas de formação; e permitir aos que exercem a atividade docente a qualificação necessária para o exercício da prática pedagógica no ensino superior
6. Bahia SÃO CAMILO	Habilitar os profissionais de diferentes áreas em docência do ensino superior, oferecendo um espaço para a reflexão crítica sobre o ensino e a pesquisa na área da educação.
7. Bahia 9 DE JULHO	Qualificar os profissionais para o exercício da docência no ensino superior
8. Bahia UMEC Caratinga Salvador	Aprimorar o desenvolvimento das competências e habilidades docentes, com fundamentos teórico-práticos, viabilizando uma instrumentalização continuada do docente. Qualificar e aprimorar o conhecimento dos profissionais para o exercício da docência. Proporcionar momentos reflexivos, que avulsem a autonomia do discente, de forma a estimular a criatividade, a geração de idéias e inovações através da ação empreendedora.
9. Bahia - Salvador UNIFACS	Propiciar bases teórico-metodológicas para o exercício da docência no ensino superior articuladas à produção do conhecimento, que se desenvolve através da relação pesquisa científica-prática docente.
10. Brasília INTEGRADA DE	Capacitar para a regência no ensino superior, além de trabalhar as teorias e políticas educacionais e os processos didático-pedagógicos, buscando realizar a mediação entre estes conteúdos e os saberes de

TERRAS

11. Brasília
**NOSSA SENHORA
PATROCÍNIO**

cada área específica de conhecimento.

Atualizar professores de diferentes áreas e especialistas em educação no que se refere às questões de caráter filosófico, administrativo e didático do ensino superior; orientar metodologicamente o caráter técnico-prático daqueles que exercem ou pretendem exercer a docência em nível de terceiro grau; qualificar para atuar como especialista no ensino superior.

12. Brasília
MICHELANGELO

O curso "Docência no Ensino Superior: o fazer e o pensar no cotidiano da sala de aula" visa garantir a formação de profissional com vistas à docência e à formação de pesquisadores na área da educação.

13. Brasília.
ALVORADA

Propiciar bases teórico-metodológicas para o exercício da docência no ensino superior articuladas à produção do conhecimento, que se desenvolve por meio da inseparável relação pesquisa científica-prática docente;

14. Espírito Santo
UNESC

Capacitar profissionais das mais variadas áreas para a atuação docente no Ensino Superior, analisando aspectos fundamentais do desenvolvimento do ensino superior brasileiro e as tendências atuais de mudanças na educação de terceiro grau. Busca-se, ainda, instrumentalizar profissionais, em nível teórico e prático, para a iniciação à produção de conhecimento em educação sob uma perspectiva crítica e pautada pelo reconhecimento da educação superior também como instrumento de acesso à cidadania e desenvolvimento social.

15. Minas Gerais.
Belo Horizonte
FUMEC

Qualificar e aperfeiçoar profissionais para docência na área de Turismo e Hotelaria, munindo-os de amplo conhecimento técnico e científico. Fornecer uma visão holística do fenômeno turístico, possibilitando uma atuação interdisciplinar e transdisciplinar. Induzir a formação de um profissional didático, criativo, flexível, capaz de transmitir ensinamentos teóricos e práticos, atendendo as especificidades inerentes ao estudo do turismo.

16. Minas Gerais.
SENAC

Este curso visa qualificar profissionais especializados que ingressam no magistério superior ou que já atuam e carecem de uma atualização. Foi programado especialmente para a formação de professores que atuam diretamente na docência de disciplinas, na coordenação de curso ou de projetos, centros, clínicas e serviços que se constituem suporte ou campos de atividades que propiciam contextualizar a aprendizagem acadêmica, integrando teoria e prática e viabilizando a indissociabilidade entre ensino, pesquisa e extensão.

17. Pará.
FAP

Não especificado.

18. Paraná
UNIPAR

Desenvolver práticas educativas.

19. Paraná
FACNEC

Forma docentes para o ensino superior que atendam as demandas modernas.

20. Rio de Janeiro
VEIGA DE ALMEIDA

Qualificar docentes para o ensino superior, proporcionando-lhes o desenvolvimento de consciência crítica da importância da educação e, especificamente, do professor universitário frente aos desafios da educação brasileira na contemporaneidade

21. Rio de Janeiro
CANDIDO MENDES

O curso de Docência do Ensino Superior visa favorecer profissionais, já graduados, que atuam ou desejam atuar na prática docente em instituições de ensino superior, através de uma metodologia diferenciada, fundamentação teórica e legal, além de ferramentas pedagógicas e administrativas, desenvolvendo, implementando e aprimorando processos educacionais, possibilitando assim resultados eficientes e eficazes durante a prática docente.

22. Rio de Janeiro

Qualificar e aprimorar os profissionais para o exercício da docência superior por meio da transmissão de fundamentos teóricos e práticas

ESTÁCIO DE SÁ	pedagógicas que possam servir tanto como modelos de reflexão acadêmica como de metodologias técnicas para o desenvolvimento profissional.
23. Rio Grande Sul POA UNIVATES	O curso tem como objetivos a qualificação do professor do Ensino Superior; promover estudos e reflexões sobre o exercício da docência e suas implicações filosóficas, psicológicas, socioculturais, epistemológicas e pedagógicas; e oferecer oportunidades de atualização.
24. Rio Grande Sul Universidade CATÓLICA DE PELOTAS	Complementar e aprimorar a formação pedagógica de profissionais das mais diversas áreas para atuar na docência superior, proporcionando-lhes uma visão crítica e atualizada do processo de ensino-aprendizagem.
25. Santa Catarina Florianópolis UNISUL	O curso tem como objetivo primordial formar profissionais-professores das diferentes áreas de conhecimento, para atuarem no ensino superior segundo os princípios teóricos de pedagogias críticas, cujas bases do processo de ensinagem sejam a construção do conhecimento pelo acadêmico, ao invés de sua simples repetição.
26. São Paulo COGEAE-PUC-	O curso visa a promover a reflexão crítica sobre o papel do professor do ensino superior, a identificação e a busca de solução para problemas relativos à sua atuação, bem como oferecer condições para a escolha e uso de procedimentos de ensino e de avaliação adequados às suas propostas, e às situações concretas vivenciadas na profissão.
27. São Paulo FMU	O curso oferece conhecimentos teóricos e práticos dos alunos e busca instrumentalizá-los técnicos e didaticamente para atuação na área da Docência no Ensino Superior, e evidencia formas educacionais para a aprendizagem significativa.
28. São Paulo SENAC	Curso de pós-graduação (<i>lato sensu</i>) que oferece a oportunidade de reflexão e análise para atuação docente a partir dos objetivos e princípios do campo do turismo e hotelaria e das tendências educacionais. Visa desenvolver competências, inerentes aos desempenhos pessoais e profissionais, relativos à gestão da sala de aula, às relações professor, aluno e instituição; à apropriação dos conhecimentos que envolvem as especificidades de cada disciplina, transformando-as em conteúdo, elaborando e desenvolvendo um plano de ensino e de aula.
29. São Paulo UNASP	Formar especialistas para o exercício do magistério em nível superior, fornecendo-lhes instrumentais fundamentais de caráter teórico e prático, como pré-requisitos para a conscientização e desenvolvimento de sua profissão.
30. São Paulo Araçatuba UniTOLEDO	O curso de pós-graduação <i>lato sensu</i> em Docência no Ensino Superior visa a propiciar bases teórico-metodológicas para o exercício da docência no ensino superior, articuladas à produção do conhecimento, que se desenvolve por meio da pesquisa e da prática pedagógica.
31. São Paulo METODISTA	Especializar docentes para a prática pedagógica do ensino superior.
32. São Paulo UPMackenzie	Formar profissionais, provenientes de diferentes campos do conhecimento, para o exercício da docência no Ensino Superior, ancorado em princípios éticos e científicos.
33. São Paulo. São Bernardo ANCHIETA	O curso visa a qualificar e a aprimorar os profissionais para o exercício da docência superior, consolidando a formação contínua na educação básica, por meio da transmissão de fundamentos teóricos e práticas pedagógicas que visam a servir tanto como modelos de reflexão acadêmica como de metodologias de ensino para o desenvolvimento profissional.
34. São Paulo. FACIS	O curso proposto vem responder a uma necessidade de especialização na docência do ensino superior com ênfase em Homeopatia. Diante do exposto, o Curso de Especialização em Docência do Ensino Superior, tem importância fundamental para

35. São Paulo-Campinas METROCAMP -	aqueles que pretendem desenvolver habilidades na área do ensino da homeopatia, bem como para o desenvolvimento de pesquisa que venha a contribuir na construção do conhecimento e desenvolvimento da Homeopatia. Fornecer subsídios para que seja possível identificar, discutir e apresentar os principais tópicos relacionados ao ensino superior, baseando-se na análise teórico-prática de temas fundamentais e emergentes no panorama da educação. Procura-se desenvolver competências e habilidades em relação aos novos parâmetros de qualidade que este segmento de ensino exige, quanto à capacitação dos que atuam ou pretendem atuar como professores e/ou como gestores na educação superior.
Modalidade à distância 36. Brasília CEAD	<p>Pesquisa Internet 18/06/07 sob o título MAGISTÉRIO SUPERIOR</p> <p>Objetivos.</p> <p>Refletir e transformar nossa ação pedagógica, frente aos desafios da contemporaneidade. É, portanto, fundamental para a profissionalização pedagógica do educador do novo milênio.</p>
37. Santa Catarina UNIVALI	<p>O curso tem como objetivo desenvolver conhecimentos, habilidades e competências tais, que constituam um professor criticamente instrumentalizado para compreender e valorizar a diversidade cultural de seus alunos e, neste contexto, implementar propostas pedagógicas que promovam seu aprendizado e propiciem a construção de pessoas criativas.</p>
Modalidade presencial 38. Bahia - Salvador OLGA METTING	<p>Objetivos.</p> <p>Capacitar profissionais de Nível Superior para o desempenho docente no 3º Grau</p>
39. Ceará - Fortaleza UNIFOR	<p>Aprimorar a carreira acadêmica e profissional.</p>
40. Paraná FASUL	<p>Qualificar profissionais docentes para desenvolver atividades de ensino, pesquisa e extensão em Instituições de Ensino Superior;</p>
41. Santa Catarina UNC Contestado.	<p>Oportunizar a formação para o magistério superior aos profissionais que concluíram cursos de pós-graduação <i>lato sensu</i> na Modalidade de Mercado de Trabalho na vigência da resolução 01/2001 do CEE - SC e das demais resoluções por ela revogadas.</p>
42. Santa Catarina UNESC	<p>Refletir criticamente sobre a problemática da educação superior e o papel exercido pelo educador neste contexto.</p>
43. Santa Catarina UNIVALI	<p>O curso tem como objetivo desenvolver conhecimentos, habilidades e competências tais, que constituam um professor criticamente instrumentalizado para compreender e valorizar a diversidade cultural de seus alunos e, neste contexto, implementar propostas pedagógicas que promovam seu aprendizado e propiciem a construção de pessoas criativas.</p>
44. Santa Catarina UNOCHAPECÓ	<ul style="list-style-type: none"> - Capacitar docentes, das áreas de Ciências Sociais Aplicadas para o Magistério Superior; - Conhecer novos métodos de ensino e aprendizagem em nível superior; - Compreender e aplicar as técnicas de pesquisa científica; - Qualificar e especializar profissionais para a própria Instituição, bem como para a comunidade regional em geral;
45. São Paulo	<p>Aperfeiçoamento tanto de professores quanto de futuros docentes sobre o seu papel no ensino superior, conferindo-lhes o grau de</p>

UNIBERO

especialista; aprofundamento dos conhecimentos teóricos da Educação, especificamente o que se refere ao ensino superior brasileiro; reflexão sobre questões metodológicas, filosóficas, psicológicas, sociais, avaliativas enfocando sua atuação como um profissional da área e seu papel social; estímulo à produção científica.

Pesquisa Internet 18/06/07 sob o título **DIDÁTICA ENSINO SUPERIOR**

Modalidade presencial

46. Bahia
FECAP-

Objetivos

Não especificado.

47. Santa Catarina
UNIVALI

O curso tem como objetivo desenvolver conhecimentos, habilidades e competências tais, que constituam um professor criticamente instrumentalizado para compreender e valorizar a diversidade cultural de seus alunos e, neste contexto, implementar propostas pedagógicas que promovam seu aprendizado e propiciem a construção de pessoas criativas.

48. São Paulo
UNINOVE

O curso de Especialização em Didática do Ensino Superior é voltado a Bacharéis, Tecnólogos, Licenciados e demais profissionais de Nível Superior que desejam desenvolver habilidades e conteúdos para a docência em nível superior.

49. São Paulo
PITÁGORAS

Promover a discussão de pressupostos didáticos e pedagógicos que orientam o ensino e a aprendizagem, relativos ao ensino superior, possibilitando aos profissionais um conhecimento teórico e prático das questões que envolvem a atividade de ensino, além do desenvolvimento de novas competências necessárias ao novo cenário que o professor enfrentará.

Pesquisa Internet 18/06/07 sob o título **CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR**

Modalidade presencial

50. Bahia
FASB

Propiciar condições para que professores, especialistas e demais profissionais que lidam com o ensino superior assumam posturas críticas, criativas e reflexivas no âmbito de ações político-pedagógicas comprometidas com a realidade social local e regional capazes de promover o trabalho tanto individual quanto coletivo, em direção a uma transformação progressiva da sociedade.

51. Bahia
UNIME

Preparar profissionais para a docência do ensino superior, oportunizando-lhes contato e compreensão dos referenciais teórico-metodológicos necessários à construção de conhecimentos pertinentes ao campo educacional, na perspectiva da elaboração e constante aprimoramento de sua práxis pedagógica.

52. Bahia - Salvador
UNIFACS

Propiciar bases teórico-metodológicas para o exercício da docência no ensino superior articuladas à produção do conhecimento, que se desenvolve através da relação pesquisa científica/prática docente.

53. Brasília
UNICESP

Atualizar e aperfeiçoar conhecimentos didático-pedagógicos. Melhorar o desenvolvimento profissional, capacitando para a adoção de novos e mais adequados métodos de ensino e para o aperfeiçoamento do sistema de avaliação.

Refletir sobre a formação, desenvolvimento e modelos de educação, bem como as perspectivas atuais.

54. Mato Grosso
UFMT

Contribuir para formação de professores do ensino superior a partir da reflexão sobre o papel da universidade no contexto atual e promover estudos e debates sobre os pressupostos filosóficos, epistemológicos e pedagógicos inerentes ao exercício docente na educação superior.

- Além disso, a iniciativa pretende desenvolver estudos sobre o espaço institucional de inserção da docência no ensino superior e, ainda, fomentar o desenvolvimento de pesquisa sobre problemas inerentes ao ensino na graduação a fim gerar projetos educativos inovadores socialmente emancipatórios.
55. Minas Gerais
DOCTUM
Capacitar o profissional para assumir uma docência de caráter interpretativo, sendo uma ponte entre conhecimento sistematizado, os saberes da prática social e da cultura onde acontece o hábito educativo, incluindo as estruturas sócio-cognitivas do aluno.
56. Minas Gerais
Itajubá **FEPI**
Capacitar profissionais, provenientes de diferentes campos do conhecimento, para o exercício da docência no Ensino Superior, ancorado em princípios éticos e científicos;
57. Minas Gerais-
Unaí
FACTU
Oferecer subsídios teóricos e metodológicos para a qualificação docente, proporcionando a reflexão sobre a prática de ensino articulada com a produção do conhecimento a partir da atividade de pesquisa. Qualificar os docentes para as práticas didáticas e pedagógicas do ensino superior, bem como possibilitar o aperfeiçoamento do sistema de avaliação
58. PARÁ
UFPA
Propiciar bases teórico-metodológicas para o exercício da docência no ensino superior articuladas à produção do conhecimento, que se desenvolve através da relação pesquisa científica/prática docente;
59. Paraná
UNICENTRO
Fornecer fundamentos teórico-práticos aos professores de acordo com os novos paradigmas que norteiam o ensino. Ampliar conceitos que possibilitem o trabalho docente em todas as áreas.
60. São Paulo Itu
Nossa Senhora do Patrocínio
Atualizar professores de diferentes áreas e especialistas em educação no que se refere às questões de caráter filosófico, administrativo e didático do ensino superior;

Concorrência específica em turismo.

CURSO DE ESPECIALIZAÇÃO EM DOCÊNCIA DO ENSINO SUPERIOR DE TURISMO E HOTELARIA Fundação Mineira de Educação e Cultura

OBJETIVOS:

Qualificar e aperfeiçoar profissionais para docência na área de Turismo e Hotelaria, munindo-os de amplo conhecimento técnico e científico. Fornecer uma visão holística do fenômeno turístico, possibilitando uma atuação interdisciplinar e transdisciplinar. Induzir a formação de um profissional didático, criativo, flexível, capaz de transmitir ensinamentos teóricos e práticos, atendendo as especificidades inerentes ao estudo do turismo.

CERTIFICADO:

Especialização em Turismo e Hotelaria, pós-graduação *lato sensu*.

PÚBLICO ALVO:

Professores, bacharéis, pesquisadores e profissionais de áreas afins

CORPO DOCENTE:

As aulas serão ministradas por profissionais com título de doutor e mestres nas diversas áreas do programa e com notória e reconhecida vivência profissional.

DISCIPLINAS:

- Teoria do Espaço Turístico e a Paisagem
- A Geografia dos Fluxos Turísticos
- Estudo das Políticas de Turismo no Brasil e no Mundo
- Ética de Negócios, Cidadania e Responsabilidade Social das Empresas
- A Construção Histórica do Turismo, da Hospitalidade e da Gastronomia
- Turismo e Ciência
- Sociologia do Turismo
- Economia do Turismo
- Metodologia de Pesquisa em Turismo
- Metodologia Científica
- Didática do Ensino Superior
- Gestão da Informação
- Cultura e Patrimônio
- Gestão de Pessoas
- Teoria das organizações de hospedagem
- O Planejamento como Processo de Desenvolvimento Local

Apêndice 2: Avaliação institucional de curso

DOC A/06 1º semestre (Matriculados 28 - Preenchidos 17)

Caro Aluno, solicitamos sua colaboração no sentido de preencher a avaliação abaixo com o objetivo de nos fornecer indicações que possibilitem aperfeiçoarmos nossos processos e atendimento ao cliente e qualificarmos nossos produtos.

Atribua notas de 1 a 5 conforme critério abaixo e marque-as no quadro adequado.

- 1 Não atendeu às expectativas.
- 2 Atendeu parcialmente às expectativas.
- 3 Atendeu às expectativas.
- 4 Superou levemente as expectativas.
- 5 Superou plenamente as expectativas.

Referente aos módulos:

	Contextualização	Fundamento da Educação	Fundamento da Pesquisa	Nova TEC	Desenv Pessoal	Planejamento
Adequação do conteúdo à proposta do curso	4,0	4,7	4,9	2,8	4,7	4,9
Aplicabilidade	3,8	4,6	4,7	2,8	4,6	4,8
Atualização do conteúdo	4,3	4,8	4,9	3,6	4,7	4,6
Adequação da bibliografia	3,2	4,6	4,5	2,7	4,3	4,1

Referente aos Docentes do Módulo de Contextualização:

	A	B	C	D	E	F
Demonstração de empenho, assiduidade e pontualidade	4,9	4,8	4,9	4,4	4,7	4,3
Aproveitamento do tempo	4,5	4,7	4,7	4,1	4,4	4,1
Objetividade e clareza	4,8	4,7	4,7	4,1	4,5	4,1
Incentivo à participação de alunos e discussão	4,2	4,4	4,8	3,5	3,4	3,8
Habilidade para responder questões dos alunos	4,8	4,6	4,8	4,3	4,1	3,6
Relacionamento com os alunos	4,7	4,5	4,7	3,8	2,6	3,8
Crerios de avaliação	3,8	3,8	4,3	3,8	4,0	3,8
Métodos e técnicas adotados	4,4	4,4	4,3	3,7	3,6	3,7
Indicação bibliográfica	4,3	3,8	4,1	3,7	4,0	3,2
Utilização de recursos didáticos	4,3	4,1	4,1	3,9	4,4	3,7

Referente aos Docentes dos demais Módulos:

	A	B	C	D	E
Demonstração de empenho, assiduidade e pontualidade	5,0	5,0	4,6	4,9	5,0

Aproveitamento do tempo	4,9	5,0	3,2	4,9	4,8
Objetividade e clareza	4,8	4,8	3,4	5,0	4,9
Incentivo a participação de alunos e discussão	4,9	5,0	3,7	5,0	4,9
Habilidade para responder questões dos alunos	5,0	5,0	3,9	5,0	4,9
Relacionamento com os alunos	4,5	5,0	3,3	4,8	4,9
Critérios de avaliação	4,9	4,7	3,1	4,7	4,7
Métodos e técnicas adotados	4,9	4,9	3,9	5,0	4,8
Indicação bibliográfica	4,9	4,8	4,0	4,8	4,6
Utilização de recursos didáticos	4,9	4,9	4,3	4,9	4,5

Referente ao TCC:

	Notas
Conteúdo desenvolvido nas aulas de orientação à pesquisa	4,4
Informações contidas no Guia de Normalização (site Senac)	4,4
Qualidade das orientações recebidas	3,6
O sistema de organização das orientações	3,1
Contribuição dos módulos ao TCC	3,8

DOC A/06 2º semestre (Matriculados 26 - Preenchidos 20),

Caro Aluno, solicitamos sua colaboração no sentido de preencher a avaliação abaixo com o objetivo de nos fornecer indicações que possibilitem aperfeiçoarmos nossos processos e atendimento ao cliente e qualificarmos nossos produtos.

Atribua notas de 1 a 5 conforme critério abaixo e marque-as no quadro adequado.

- 1** Não atendeu às expectativas.
- 2** Atendeu parcialmente às expectativas.
- 3** Atendeu às expectativas.
- 4** Superou levemente as expectativas.
- 5** Superou plenamente as expectativas.

Referente aos módulos:

	Ativid. Complementar II	Desenvolvimento Profissional	Fundamentos do TCC	Planejamento, Metodologia, Avaliação e Prática Docente	Interdisciplinaridade	APEC
Adequação do conteúdo em relação à proposta do curso	2,6	3,4	2,9	4,1	3,9	2,4
Aplicabilidade	2,5	3,4	2,9	3,9	4,1	2,6
Atualização do conteúdo	2,6	3,7	3,1	3,9	4,0	2,8
Adequação da bibliografia	2,4	3,4	2,9	3,8	3,6	2,1

indicada				
----------	--	--	--	--

Referente aos Docentes dos Módulos

	A	B	C	D	E	F
Demonstração de empenho, assiduidade e pontualidade	3,9	4,2	4,2	4,3	4,3	3,9
Aproveitamento do tempo	3,5	3,8	3,6	4,3	3,8	3,4
Objetividade e clareza	3,3	4	3,6	4,2	3,6	3,2
Incentivo à participação de alunos e discussão	4,2	4,2	3,9	4,5	3,9	3,8
Responder questões dos alunos	4,1	4,2	4,3	4	3,6	3,9
Relacionamento com os alunos	4,2	4,4	4,2	4	4	4
Critérios de avaliação	3,4	3,8	3,7	4	3,8	3,4
Métodos e técnicas adotados	3,3	4,1	3,8	4,3	3,8	3,1
Indicação bibliográfica	2,9	4	3,7	3,7	3,8	2,9
Utilização de recursos didáticos	2,9	3,9	3,7	3,6	3,6	2,9

Referente ao TCC:

Conteúdo desenvolvido nas aulas de orientação à pesquisa	2,5
Informações contidas no Guia de Normalização (site Senac)	2,9
Qualidade das orientações recebidas	2,5
O sistema de organização das orientações	2,5
Contribuição dos módulos ao TCC	2,7

Apêndice 3: auto-avaliações de alunos turma 2006 final de curso

Depoimentos retirados dos processos de auto-avaliação

O que aprendi?

- 1) A importância de um bom planejamento das aulas. (apareceu quatro vezes)
- 2) Novas formas de atuar, com mais clareza, dinamismo e principalmente de forma crítica.
- 3) Muito no quesito da educação e didática que sempre me impediam de me candidatar a ser professora com segurança.
- 4) Hoje sou mais organizada nas ações com os alunos.
- 5) Técnicas para desenvolver em sala de aula que poderão me ajudar muito. (apareceram mais quatro vezes)
- 6) Planejar de forma criativa cada aula.
- 7) Que existem meios de avaliar continuamente o processo de aprendizagem.
- 8) Diversificar as aulas com dinâmicas e técnicas.
- 9) Para estruturar um curso deve haver planejamento que privilegie a todos, mas principalmente aos alunos.
- 10) Que o processo de aprendizagem não depende somente do professor ou aluno ou instituição e sim da integração destes. É preciso andar junto.
- 11) Que ser professor não é tão simples como eu imaginava, que tem que gostar da profissão, gostar de ensinar, se superar e melhorar sempre.
- 12) A querer muito mais das aulas recebidas e ministradas.
- 13) Importância da interação entre os colegas.
- 14) Organizar pesquisa de conteúdo para a mini-aula.
- 15) Pude compreender a estrutura de um plano de ensino e confesso ter me surpreendido com sua complexidade e importância.
- 16) Aprendi muito com os meus colegas, pois trocamos muitas experiências.
- 17) A pesquisa para a mini-aula foi satisfatória pelo tempo que tínhamos para elaborar, utilizei o trabalho em duplas virtuais de maneira produtiva, na elaboração deste trabalho eu e minha dupla trocamos muitas informações e rendeu um bom trabalho.
- 18) Planejei a mini-aula lembrando sempre do tempo que podíamos esta utilizando.
- 19) O dinamismo das aulas através dos trabalhos em grupo, onde senti que consegui uma grande evolução.
- 20) A incentivar e despertar uma aprendizagem significativa.
- 21) Compreendi o processo de interdisciplinaridade.
- 22) Compreendi o conceito de co-autoria e me sinto trabalhando dessa maneira em relação a minha aprendizagem.
- 23) Como os conteúdos nas escolas tradicionais são desinteressantes aos alunos, por não terem conexão com sua vida extraclasse ou ligação lógica com as outras disciplinas.
- 24) Que a docência requer um envolvimento de contínuo desenvolvimento e constante atualização.
- 25) Que o papel do professor é de nortear e instigar a busca do conhecimento e o ambiente virtual me propiciou isso.
- 26) Descobri um universo que conhecia pouco: o ambiente virtual de aprendizagem e tenho convicção de sua importância.
- 27) O emprego de novas tecnologias nos processos educacionais foi um dos mais importantes aprendizados que tive neste semestre que se encerra.
- 28) Muitas das minhas dificuldades em relação às interações no computador foram sendo superadas paulatinamente com a ajuda e a orientação da senhora professora.
- 29) No início deste módulo Novas Tecnologias aplicadas ao Ensino Superior, o impacto de início foi de mudança, abertura de visão para as novas tecnologias, novas formas de se aprender, de criar estratégias, diversificar, e todos os demais verbos sinônimos de mudar e atualizar. Aprendi a lidar melhor com as inovações.

30) Acredito que minha maior dificuldade tenha sido a de lidar com o preconceito que tinha com relação a este tipo de atividade, ter que quebrar essa barreira e interagir e contribuir de forma construtiva com o que era proposto e acredito ter tirado proveito muito significativo desta experiência.

31) Muitas das minhas dificuldades em relação às interações no computador foram sendo superadas paulatinamente com a ajuda e a orientação da senhora professora.

Em que o curso ajudou?

32) Que esse aprendizado desenvolvido no curso é fundamental para meu desempenho enquanto docente.

33) Olhar o processo de ensino aprendizagem de modo mais amplo.

34) Rever o conceito de planejamento.

35) A ser mais consciente dos meus limites.

36) A construir um repertório para desenvolver aulas mais eficazes e criativas.

37) A refletir sobre meu papel como professor. (alterei meus conceitos em relação à aprendizagem e papel do docente).

38) A compreender sobre postura em sala de aula e na relação professor-aluno.

39) No embasamento teórico sobre educação.

40) Esclarecer dúvidas sobre o ensino superior.

41) Estimulou a pesquisa, a buscar mais informações.

42) A refletir sobre o papel do professor como mediador da aprendizagem.

43) A entender a necessidade e importância da integração entre as atividades.

44) Creio que agora tenho melhores bases para organizar o conteúdo.

45) A compreender a validade e significado do processo de co-responsabilidade entre professores e alunos.

46) Entender o mecanismo da educação ao nível Superior, contexto do ensino superior e o ambiente de trabalho do professor.

47) As mini-aulas tiveram o mérito de me transportar na função discente-docente, pois vivi os dois lados da aula.

48) Demonstrar que somos capazes de pensar e não só reproduzir conhecimentos.

49) Acredito que minha maior dificuldade tenha sido a de lidar com o preconceito que tinha com relação às atividades virtuais, ter que quebrar essa barreira e interagir e contribuir de forma construtiva com o que era proposto e acredito ter tirado proveito muito significativo desta experiência.

50) As avaliações são importantes, pois nos permitem rever o processo de aprendizagem e descobrir pontos fortes e fracos.

51) Entender a “co-autoria” das aulas, propondo uma parceria com os alunos. Adorei essa iniciativa democrática. Durante a minha graduação, nenhum professor sugeriu essa proposta de trabalho.

52) Demonstraram a importância de o docente estar bem preparado e dominar o tema.

53) Quanto às contribuições, percebi que aflorou dentro de mim uma percepção de mundo que não existia antes, ou seja, se vejo um filme, já penso, nossa poderia citá-lo em aula, se vejo um *outdoor* idem, esta foi a maior transformação que percebi nitidamente.

54) Como docente, a auto-avaliação, questionamento de nossa atuação e ouvir a sabedoria de alguém mais experiente deve ser constante.

55) Implantou a semente para buscar a atualização constante nas novas ferramentas tecnológicas voltadas para pedagogia.

56) Meu papel como futuro professor, de analisar, criticar, estudar, me atualizar, propor ferramentas novas à construção do conhecimento, ressaltando que os temas propostos deverão sempre propiciar a visão do significado no processo, assim tenho certeza que os alunos participarão e serão agentes ativos de ensino-aprendizagem.

57) Adotar atitude reflexiva e aberta, das possibilidades envolvidas no processo ensino-aprendizagem

Reflexões de memorial:

58) A grande surpresa desta pós-graduação foi o processo de aprendizagem, porque em toda minha vida escolar os professores tinham como objetivo ensinar, não se importavam se os alunos haviam aprendido. O processo que conheci agora, traz a idéia de algo mais humano, da preocupação com o aluno, onde professor e aluno são aprendizes. Como diz Paulo Freire: “Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”.

59) Como um exercício de reflexão resolvi, durante as férias, abrir todos os meus textos escritos durante o ano, e percebi uma grande mudança na maneira como escrevo, parecendo até que eram textos de outra pessoa, assim pude perceber as mudanças que ocorreram comigo durante a minha trajetória, ao encerrar essa minha retrospectiva, pude ver como foi positivo tudo o que passei durante esse ano e agora de fato assimilei a amplitude e a importância que a docência exige de nós, e mudei a minha maneira de entender a docência, pois antes haja que o “notório saber” não é o único quesito necessário para ser um docente, pois sempre achei que desde que você dominasse o assunto estava pronto para ser professor, aí vem o texto e diz que “...quem sabe, automaticamente sabe ensinar.” (MASETTO, 2003, pg. 13). E hoje vejo como é diferente, pena que algumas instituições ao contratar os docentes analisam apenas esse lado, e o resultado está aí com os excelentes profissionais e péssimos docentes que cruzei na minha caminhada até aqui.

60) No início da pós tive dificuldades em assimilar o conteúdo e a proposta do curso, já que minha formação até então era puramente técnica, sempre baseada em resultados palpáveis, creio que minha formação profissional também ajudava nesse processo, já que não tinha o costume de parar e refletir sobre os meus verdadeiros objetivos e valores, acabava aceitando passivamente tudo o que acontecia ao meu redor, compactuando muitas vezes com atitudes que eu não concordava. Assim que enfrentei meus “fantasmas”, encarei essa mudança, como um importante processo de aprendizagem, e após finalizar esse processo, li algo que me fez ver que foi positivo. “... um processo de crescimento e desenvolvimento de uma pessoa em sua totalidade, abarcando minimamente quatro áreas: a do conhecimento, a do afetivo-emocional, a de habilidades e a de atitudes ou valores...” (MASETTO, 2003. pg. 37)

61) Percebi mudanças em meu comportamento porque eu tinha uma outra visão do professor, isto é, eu tinha a visão dos meus professores, como um indivíduo que, ali estava, meramente com propósito de transmissão de informação e, na maioria das vezes, exercendo certa autoridade, num processo não muito democrático.

Trocando em pequenas palavras, hoje, percebo que o novo docente deve estar atento a todos e a tudo. O primeiro olhar não é absoluto. É necessário muito cuidado nas análises e julgamentos, principalmente, no exercício da docência onde cada aluno possui características distintas e, cabe ao professor, exercer a sua habilidade e competência para entender cada um a seu modo.

O professor, mais do que nunca, precisa conhecer o aluno e sentir suas dificuldades, seus anseios, suas necessidades e seus objetivos, ou seja, conhecê-lo internamente para que haja uma reciprocidade de idéias e conhecimentos, pois dessa forma haverá transformação por meio dessa troca de informações.

É preciso que o professor desperte no aluno o desejo e ansiedade em aprender, debater, criticar, analisar e refletir a tudo o que lhe é questionado.

62) Quando resolvi fazer essa pós-graduação cheguei com um conceito muito forte dentro de mim, de um modelo onde o professor era um ser superior na sala de aula detentor de todo o poder e merecedor de toda a atenção. Na minha rotina estudantil presenciei muito comportamento duvidoso de professores, mais acredito que acertei ao optar pela docência e esse curso me abriu a visão e me mostrou que “educar exige bom senso” (FREIRE, 1996, pg. 62), e hoje vejo que precisarei muita perspicácia na minha futura atuação profissional.

63) No início dos trabalhos dessa pós, tinha a visão que um professor era o centro das atenções e poder na sala, ainda bem que eu estava enganado.

64) Com o decorrer do curso comecei a me surpreender com as reviravoltas que começaram a ocorrer na minha maneira de encarar a docência e, a despertar em mim o costume de refletir sobre o que havia acabado de aprender, comecei a criar novos

parâmetros para avaliar a conduta dos professores, quebrando aquele paradigma dominante que o professor é o senhor da razão.

65) Depoimento completo/síntese: Ao começar o curso de Docência em Turismo e Hotelaria, fiquei um pouco assustada. Pensei que sabia alguma coisa do assunto, mas quando me apercebi, notei que seria um longo processo de mudanças. Hábitos como leituras, escutar e observar mais do que falar, analisar diversas situações, momentos, enfim, ver o mundo como um todo e não de forma fragmentada, foram algumas das grandes mudanças que não somente eu, mas muitas pessoas ao meu redor perceberam ao longo dessa trajetória. Muitos conteúdos e assuntos foram abordados e questionados nesse período. Com as aulas de Contextualização, percebi uma forte integração entre todas as áreas do turismo, em que uma está diretamente ligada á outra. Com essas aulas, já fiquei atenta para um breve chamado da Interdisciplinaridade. Nas aulas de Fundamentos da Educação, realmente fiquei encantada com o processo ensino-aprendizagem. Já as aulas de Desenvolvimento Pessoal, foram um convite para conhecer melhor o meu “eu”. Esse módulo marcou minha vida, pois a partir do mesmo, entrei num processo de autoconhecimento, o qual me encontro até o presente momento e espero nunca sair. A grande contribuição das aulas de Interdisciplinaridade para o meu desenvolvimento, tanto profissional quanto pessoal, foi a mudança de uma visão multidisciplinar, para uma interdisciplinar. Descartar a visão cartesiana da minha vida não foi uma tarefa muito fácil, mas tudo aconteceu de uma forma tão natural que quando percebi já estava estabelecendo inconscientemente uma relação, um elo entre todas as coisas, todos os acontecimentos no mundo.

Apêndice 4: Pesquisa egressos

Prezado ex-aluno, estou concluindo uma pesquisa sobre o curso de pós-graduação, especialização em Docência para o ensino superior e, sua opinião como ex-aluno e participante do processo, é muito importante.

Solicito sua contribuição em preencher as questões abaixo e retornar para xxx. A tabulação e análise dos dados não identificarão os colaboradores.
Agradeço antecipadamente.

Dados iniciais:

Ano que cursou o pós em Docência:

Idade atual:

Formação:

Atuação antes do início do curso:

Atuação atual:

Experiência docente:

Tempo:

Nível de ensino:

Disciplina (s) ministrada (s):

Questão 1.

Em que a formação adquirida no curso de pós-graduação em Docência para o ensino superior contribui ou vem contribuindo para sua atuação profissional?

Questão 2:

O que aprendeu no curso que tem aplicado em suas atividades docentes?

Apêndice 5: Pesquisa professores

Prezado professor (a).

Estou concluindo minha pesquisa de doutorado que analisará o curso de pós-graduação *Lato sensu* em Docência para o ensino superior do Senac. Sua contribuição como professor do curso é muito valiosa.

Sendo assim solicito sua colaboração, elaborando um depoimento por escrito, usando como referência as questões abaixo e acrescentando o comentário que considerar oportuno.

- 1) Como avalia sua participação no curso para a aprendizagem dos futuros professores?
- 2) Em que sua participação no curso como professor, alterou positiva e/ou negativamente sua atuação docente?

A tabulação e análise dos dados não identificarão os colaboradores.
Agradeço antecipadamente.

ANEXOS

1. CONSELHO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, RESOLUÇÃO Nº. 12/83 DE 06/10/83; PARECER CFE Nº. 432/83

Art. 1º - os cursos de especialização têm por objetivo preparar profissionais já graduados, em setores restritos de estudos, e os de aperfeiçoamento e visam atualizar e aprimorar conhecimentos e técnicas de trabalho.

Parágrafo Único – Os cursos Especialização e de aperfeiçoamento, abertos ao pessoal de nível superior, abrangem atividades práticas e teóricas, respeitando o Artigo 4º da Resolução do CFE n.º 12/83

Art. 2º - Cada curso de especialização ou de aperfeiçoamento será designado por uma área definida de conhecimento ou pela de graduação correspondente.

§ 1º - Os currículos dos cursos abrangerão uma ou mais disciplinas, estas podendo ser ordenadas por meio de pré-requisitos, quando necessário.

§ 2º - O currículo de cada curso prescreverá o número de créditos correspondentes às disciplinas e os máximos e mínimos integralizáveis por período.

§ 3º - Os cursos terão um mínimo de vinte e quatro créditos.

Art. 3º - Para admissão nos cursos de especialização ou de aperfeiçoamento, o candidato deverá satisfazer às seguintes exigências, além de outras prescritas nos currículos respectivos ;

a) Ser portador de Diploma de nível superior, duração plena, em área ou áreas a serem discriminadas no currículo de cada curso.

b) Ser selecionado por uma comissão de professores do curso, podendo a seleção se dar pela análise de currículo do candidato, acrescida da entrevista e/ou provas, quando for necessário, conforme disposto em cada proposta de curso.

Art. 4º - Cada aluno terá um registro na DAA, do qual deverá constar seu curriculum vitae, o resultado da seleção feita para o ingresso e o histórico escolar.

Art. 5º - Os currículos de cada curso serão submetidos à aprovação do DPP acompanhados do seguinte :

a) denominação e natureza do curso;

b) órgão ao qual esteja afeta a sua coordenação;

c) justificativa e objetivos;

d) relação e programa das disciplinas, explicitando a sua carga horária e, quando for o caso, os pré-requisitos;

e) regime didático, compreendendo a metodologia a ser adotada;

f) duração, carga horária e programação das atividades indicando ainda o início e o término das inscrições e o término das inscrições, os documentos exigidos, o número de vagas, local e data de início e de término do curso.

Art. 6º - A critério da CPP, e mediante proposta do professor responsável pelo curso junto ao colegiado competente, poderão ser atribuídos créditos, até 50% (cinquenta por cento) do total de créditos do curso, aos estudos de pós-graduação, feitos em outras instituições, desde que realizados com observância do disposto na Resolução nº. 12/83 de 06/11/83, do CFE.

Art. 7º - Deverão ser atribuídas menções em todas as disciplinas do curso, podendo, a critério de cada curso, ser atribuída menção final.

§ 1º - Serão aprovados no curso, os alunos que obtiverem menção igual ou superior a MM em todas as disciplinas e, quando for o caso, na menção final, devendo a média aritmética ponderada das disciplinas ser igual ou superior a 3,5.

§ 2º - Serão reprovados, os alunos que faltarem a mais de 15% (quinze por cento) das atividades de cada disciplina.

§ 3º - Aos alunos aprovados será emitido o respectivo certificado.

Art. 8º - Após a conclusão do curso, o Departamento responsável enviará ao DPP um relatório das atividades desenvolvidas, no prazo de sessenta dias.

Art. 9º - Incorpora-se a esta Instrução, para todos os efeitos, o texto da Resolução do Conselho Federal de educação nº. 12/83 de 06/10/83

Art. 10º - Os casos omissos serão resolvidos pela CPP>

Art. 11º - A presente Resolução entra em vigor nesta data, revogadas as disposições em contrário.

1. RESOLUÇÃO Nº. 2, CONSELHO NACIONAL DE EDUCAÇÃO, CÂMARA DE EDUCAÇÃO SUPERIOR, DE 19 DE AGOSTO DE 1996

Fixa normas para autorização de cursos presenciais de pós-graduação *lato sensu* fora de sede, para qualificação do corpo docente, e dá outras providências.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o Parecer nº. 44/96, homologado pelo Senhor Ministro de Estado e da Educação e do Desporto. RESOLVE:

Art. 1º Os cursos presenciais de especialização fora de sede, destinados à qualificação de docentes, deverão observar, para que tenham validade, o disposto nesta Resolução.

Art. 2º As universidades e outras instituições que tenham conceitos "A" ou "B" da CAPES no mestrado ou doutorado afim aos cursos aludidos no artigo antecedente estão autorizados a criá-los desde que aprovados pelo colegiado superior da entidade.

§ 1º Os cursos devem situar-se na unidade da Federação em que se localiza a entidade que os ofereçam.

§ 2º As instituições que não atendam ao disposto no caput deste artigo podem submeter seus projetos de criação de cursos à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, desde que tenham no mínimo especialização consolidada na área, ou em área correlata.

Art. 3º O caráter dos cursos será sempre excepcional e emergencial, somente podendo tornar-se permanente se for instalado em um dos campi que integram a estrutura da Universidade.

Art. 4º A autorização de funcionamento dos cursos será sempre específica para o local solicitado.

Art. 5º Os projetos dos cursos devem evidenciar a existência, no local, entre outros requisitos, de biblioteca especializada e material de apoio, incluindo recursos disponíveis em informática e laboratórios, quando for o caso.

Parágrafo único. Os projetos devem demonstrar corpo docente qualificado e comprovar, mediante informação detalhada, experiência de pós-graduação na área do curso pretendido ou em área correlata.

Art. 6º Os projetos devem ser acompanhados de um plano de avaliação dos cursos, a ser realizada pelas instituições que ministrem.

Art. 7º O calendário dos cursos será elaborado pelas próprias instituições.

Art. 8º Os cursos serão abertos à matrícula de graduados em nível superior.

Art. 9º A qualificação mínima exigida do corpo docente é de ¾ de seus membros com o título de mestre ou doutor, obtido em cursos reconhecidos.

§ 1º Em casos excepcionais, previamente apreciados e aprovados pelo colegiado superior da instituição, em razão da insuficiência de cursos de pós-graduação *stricto sensu* no país, na área ou área afim, o limite estabelecido no caput deste artigo poderá ser alterado mediante autorização da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação.

§ 2º A apreciação da qualificação de docente que não possua pelo menos o título de mestre levará em conta seu curriculum vitae e a adequação deste ao plano geral do curso e ao programa da disciplina pela qual ficará responsável.

§ 3º A aprovação de docente que não possua pelo menos o título de mestre somente terá validade para o curso ou cursos de especialização para os quais tiver sido aceito.

Art. 10 Os cursos de que trata a presente Resolução terão a duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, não computado o tempo de estudo individual ou em grupo sem assistência docente, inclusive o reservado à elaboração da monografia.

§ 1º Deve-se assegurar, na carga horária, além do conteúdo específico do curso, o indispensável enfoque pedagógico e bem assim trabalhos de iniciação à pesquisa.

§ 2º Todos os cursos de especialização deverão incluir um trabalho de conclusão de curso (monografia).

§ 3º Os cursos poderão ser ministrados em uma ou mais etapas, não excedendo o prazo de 2 (dois) anos consecutivos para o cumprimento da carga horária mínima.

Art. 11 A instituição responsável pelo curso emitirá certificado de especialização a que farão jus os alunos que tiverem tido aproveitamento e frequência, segundo critério estabelecido pela instituição, assegurada a presença mínima de 75%.

Parágrafo único. Os certificados expedidos deverão conter ou ser acompanhados do respectivo histórico escolar, do qual constarão, obrigatoriamente:

- a) a relação das disciplinas, sua carga horária, a nota ou conceito obtido pelo aluno, e o nome e a titulação do professor por elas responsável;
- b) o critério adotado para avaliação do aproveitamento;
- c) o período em que o curso foi ministrado e a duração total em horas;
- d) a declaração de que o curso cumpriu as disposições da Resolução.

Art. 12 Nenhum curso poderá iniciar seu funcionamento sem atender ao disposto na presente Resolução.

Parágrafo único. Na hipótese do art. 2º, § 2º, os cursos somente poderão ser objetos de divulgação e publicidade depois de autorizados pela Câmara de Educação Superior do CNE.

Art. 13 Os cursos de que trata a presente Resolução ficam sujeitos à supervisão dos órgãos competentes do sistema de ensino a que estão vinculadas as instituições que os ministrem, cabendo a cada sistema baixar normas a respeito.

Art. 14 Os cursos já autorizados que não se enquadram nesta Resolução devem ter seus projetos submetidos ao Conselho Nacional de Educação, para novo exame, sem o que os seus certificados não terão validade.

Parágrafo único. Todas as autorizações anteriores, concedidas aos cursos referidos no caput deste artigo, e que não tiverem sido implementados, ficam automaticamente revogadas.

Art. 15 Esta Resolução entra em vigor na data da sua publicação, revogadas as disposições em contrário.

ÉFREM DE AGUIAR MARANHÃO
Presidente da Câmara de Educação Superior

2. PARECER Nº.CES 908/98

INTERESSADO/MANTENEDORA: Conselho Nacional de Educação		UF: DF
ASSUNTO: Especialização em área profissional		
RELATORES CONSELHEIROS: Silke Weber, Éfrem de Aguiar Maranhão e Carlos Alberto Serpa de Oliveira		
PROCESSO Nº: 23001.000422/98-30		
PARECER Nº: CES 908/98	CÂMARA OU COMISSÃO: CES	APROVADO EM: 02/12/98

Especialização em área profissional

Diversos órgãos e sociedades profissionais têm recorrido à celebração de convênios com instituições de ensino superior (IES) para que entidades reconhecidamente especializadas organizem cursos de pós-graduação em áreas específicas, conduzindo à formação que legitima o exercício da especialização obtida. Essa prática tem sido freqüente, sobretudo, na área da saúde onde recém-médicos, tendo ou não realizado residência, são incentivados a prosseguir o seu aperfeiçoamento em instituições cujo ambiente de trabalho mescla a capacitação em serviço com a participação em experimentos, estudos ou intervenções, que têm impacto sobre o desenvolvimento da área específica.

Tal iniciativa buscava respaldo na Resolução nº. 12/83, do antigo CFE, restrita à formação do magistério superior, sendo o certificado correspondente expedido pela instituição de ensino credenciada conveniada.

Com a promulgação da LDB, Lei nº. 9.394/96, entretanto, conforme Art. 44, inciso III, a oferta de cursos e programas de pós-graduação teria ficado restrita ao ensino superior, que abrange "programas de mestrado e doutorado, cursos de especialização, aperfeiçoamento e outros abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação e que atendam às exigências das instituições de ensino".

Desse modo, a formação pós-graduada teria que ser realizada em instituições de ensino superior, que definiriam as exigências a cumprir para que se concretizasse a obtenção do aperfeiçoamento pretendido.

Ora, ao se observar o que prescreve a LDB no que se refere à educação profissional em geral – Art. 39 a 42 – verifica-se que este tipo de preparação para o trabalho será desenvolvido "em articulação com o ensino regular ou por diferentes estratégias de educação continuada, em instituições especializadas ou no ambiente de trabalho", conforme dispõe o Art. 40.

Assim, por exemplo, os hospitais que realizem atividades de ensino e pesquisa regulares como aqueles reconhecidos pela Comissão Nacional de Residência Médica, pela qualidade do seu staff profissional e dos serviços prestados como campo adequado de especialização, constituem ambiente de trabalho por excelência para cumprimento do previsto no artigo 40. O mesmo pode ser dito de outros ambientes de trabalho reconhecidos nas diferentes áreas – laboratórios, fazendas modelo experimentais, unidades de pesquisa industrial, clínicas, escolas de referência, desde que credenciados por instituição de ensino superior desenvolvendo cursos de pós-graduação em área correlata, avaliados positivamente pela CAPES ou credenciados pelo CNE, ou por sua delegação, pelos Conselhos Estaduais de Educação.

Assim sendo, a formação pós-graduada de caráter profissional, que pressupõe necessariamente o exercício, sob supervisão, da prática profissional, poderá ser oferecida tanto por instituição de ensino superior com atuação tradicional em uma área específica como em ambientes de trabalho dotados de corpo técnico-profissional possuidor de titulação profissional ou acadêmica reconhecida e de instalações apropriadas ou por Sociedade Nacional Especializada ou, ainda, mediante a celebração de convênios ou acordos entre instituições de ensino superior e estas sociedades.

O valor do título obtido, entretanto, variará segundo as situações

1) Curso de especialização oferecido por instituição de ensino superior: o título tem reconhecimento acadêmico, e para o exercício do magistério superior, mas não tem necessariamente valor para o exercício profissional sem posterior manifestação dos conselhos, ordens ou sociedades nacionais profissionais respectivos, nas áreas da saúde e jurídica;

2) Curso de especialização realizado em ambientes de trabalho qualificados, credenciados por IES que possuam pós-graduação *stricto sensu* na área ou em área correlata ou autorizada pelo CNE ou, pelos CEE: os títulos terão reconhecimento profissional e acadêmico;

3) Curso oferecido mediante celebração de convênios ou acordos entre instituições de ensino, ordens ou sociedades, conselhos nacionais ou regionais com chancela nacional profissional: os títulos, terão tanto reconhecimento acadêmico como profissional;

4) Cursos oferecidos por instituições profissionais mediante convênio com ordens, sociedades nacionais, ou conselho: o título tem reconhecimento profissional, mas não será reconhecido para fins acadêmicos sem a manifestação de uma instituição de ensino superior.

Em qualquer um dos casos mencionados, os títulos profissional ou acadêmico reconhecidos terão validade nacional.

Brasília, 02 de dezembro de 1998

Silke Weber, Éfrem de Aguiar Maranhão, Carlos Alberto Serpa de Oliveira

3. PARECER N.º CES 617/99

INTERESSADO/MANTENEDORA: Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES UF: DF

ASSUNTO: Aprecia projeto de Resolução que fixa condições de validade dos certificados de cursos de especialização

RELATORES: Abílio Afonso Baeta Neves e Lauro Ribas Zimmer

PROCESSO N.º 23001.000220/99-04

PARECER N.ºCES 617/99

CÂMARA OU COMISSÃO: CES - APROVADO EM: 8/6/99

I – RELATÓRIO

A Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES encaminhou à Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação projeto de Resolução, com o objetivo de fixar condições de validade dos certificados de cursos de especialização em substituição à Resolução CFE 12/83, alterada pela Resolução CES/CNE 04/97.

Para apreciar a proposta enviada pela CAPES foi constituída, em outubro de 1998, Comissão composta pelos Conselheiros Abílio Afonso Baeta Neves e Lauro Ribas Zimmer. O projeto vem acompanhado de justificativa que destaca as razões que levaram a CAPES a propor nova regulamentação sobre o assunto. O teor da justificativa apresentada segue transcrito:

“As mudanças ocorridas na pós-graduação nos últimos 15 anos tornam necessária a revisão da Resolução CFE 12/83”. Merecem consideração os seguintes:

- a) a significativa expansão do sistema de pós-graduação **stricto sensu** e sua capacidade atual de formar mestres e doutores tornam obsoleta a idéia de pensar nos cursos de especialização como meio adequado para a qualificação do magistério superior;*
- b) a inexistência de uma conceituação para cursos de aperfeiçoamento e especialização levou a prática corrente de utilizar os dois termos simultaneamente – aperfeiçoamento/especialização - para uma única regulamentação;*
- c) os cursos de especialização, em suas várias modalidades, ocupam hoje espaço considerável no ensino pós-graduado. Levantamento realizado pela CAPES revela a existência de mais de 3 mil cursos que atendem a uma população de mais de 60 mil estudantes, com expressiva presença também no setor público;*
- d) o insucesso da tentativa dos legisladores de impedir que se usasse a referência à Resolução 12/83 como ‘oficialização’ indiscriminada dos cursos não orientados para o magistério superior, em razão de ser essa a única regulamentação existente para esse nível de pós-graduação;*
- e) as múltiplas funções hoje desempenhadas pelos cursos de especialização, com notável diferença entre as áreas: a qualificação para docência no ensino fundamental e médio; atualização ou reciclagem profissional, preparação para o mestrado, educação continuada, especialização profissional em sentido estrito, além da qualificação para o ensino superior;*
- f) o interesse crescente pelo mestrado profissional recentemente regulamentado pela CAPES (Portaria 80, de 16/12/98) que pode operar em espaços e com clientela comuns aos dos cursos de especialização e a conseqüente necessidade de uma mais clara definição de níveis de pós-graduação e respectivas funções;*
- g) o hiato que se criou no sistema de pós-graduação entre **lato** e **stricto sensu** que impede a integração do setor como um todo deixando os cursos de especialização sem uma regulamentação adequada e um sistema de avaliação;*
- h) a ausência de políticas explícitas para esse setor da pós-graduação e a indefinição quanto ao órgão responsável para sua efetivação.*

A presente situação exige que providências sejam adotadas no sentido de: i) retirar o caráter restritivo da Resolução hoje em vigor, voltada apenas para o magistério superior; ii)

padronizar a nomenclatura e definir claramente os termos adotados para esse nível de pós-graduação; iii) articular o conjunto da pós-graduação num sistema mais integrado, flexível e diversificado; iv) definir procedimentos e atribuições para o acompanhamento e a avaliação do setor.

Em razão dessas constatações e como primeiro passo para viabilizar a implantação dessas propostas, a CAPES encaminha a este Conselho projeto de reformulação da "Resolução 12/83".

A proposta foi amplamente discutida pela Comissão que, no intuito de aperfeiçoar o projeto enviado pela CAPES, incorporou também sugestões feitas pelos demais membros da Câmara de Educação Superior, resultando no projeto de Resolução que consta em anexo a este Parecer.

4. RESOLUÇÃO CES N.º 3, DE 5 DE OUTUBRO DE 1999

Fixa condições de validade dos certificados de cursos presenciais de especialização.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais e tendo em vista o disposto na Lei n.º 9.131, de 25 de novembro de 1995, e no Parecer CES 617/99, homologado pelo Senhor Ministro da Educação em 3 de setembro de 1999, RESOLVE:

Art. 1º Os cursos presenciais de especialização, para que tenham validade no âmbito do sistema federal de ensino superior, observarão o disposto nesta Resolução.

Art. 2º Os cursos, a que alude o artigo antecedente, serão abertos à matrícula de portadores de diplomas de curso superior que cumpram as exigências de seleção que lhe são próprias e poderão ser oferecidos por instituições de ensino desse nível que ministrem curso de graduação ou pós-graduação *stricto sensu* reconhecido na grande área a que se vincula a proposta.

Parágrafo único. Além das indicadas no caput deste artigo, as instituições previstas no Parecer 908/98, da Câmara de Educação Superior do CNE, poderão, a critério do Conselho Nacional de Educação, ser autorizadas a oferecer os cursos de que trata a presente Resolução, observadas as exigências nela estabelecidas.

Art. 3º A qualificação mínima exigida do corpo docente é o título de Mestre, obtido em curso reconhecido pelo MEC.

§ 1º Nas áreas profissionais em que o número de mestres seja insuficiente para atender à exigência de qualificação prevista no caput deste artigo, poderão lecionar profissionais de alta competência e experiência em áreas específicas do curso, desde que aprovados pelo Conselho de Ensino e Pesquisa, no caso das universidades e centros universitários, ou pelo colegiado equivalente, no caso das demais instituições de educação superior.

§ 2º A apreciação da qualificação dos não portadores do título de Mestre levará em conta o curriculum vitae do professor e sua adequação ao plano geral do curso e ao programa da disciplina pela qual ficará responsável.

§ 3º Em qualquer hipótese, o número de docentes sem título de Mestre não poderá ultrapassar 1/3 (um terço) do corpo docente, salvo em casos especiais previamente aprovados pela Câmara de Educação Superior do CNE.

§ 4º Nenhum curso poderá iniciar seu funcionamento sem esse requisitos especificados.

Art. 4º As instituições deverão assegurar aos professores e alunos as condições de infraestrutura física, biblioteca, equipamentos e laboratórios adequados ao curso proposto.

Art. 5º Os cursos de que trata a presente Resolução terão a duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, não computado o tempo de estudo individual ou em grupo sem assistência docente e o destinado a elaboração de monografia ou trabalho de conclusão do curso.

§ 1º Quanto se tratar de curso destinado à qualificação de docentes para o magistério superior do Sistema Federal de Ensino, deve-se assegurar, na carga horária, além do conteúdo específico do curso, o indispensável enfoque pedagógico.

§ 2º Os cursos poderão ser ministrados em uma ou mais etapas respeitado um prazo mínimo de 6 (seis) meses.

Art. 6º A instituição responsável pelo curso emitirá certificado de especialização a que farão jus os alunos que tiverem tido aproveitamento e frequência, segundo critério de avaliação estabelecido pela instituição, assegurada a presença mínima de 75% (setenta e cinco por cento).

Parágrafo único. Os certificados expedidos deverão mencionar claramente a área específica do conhecimento a que corresponde o curso oferecido e conter obrigatoriamente:

- a) a relação das disciplinas, sua carga horária, a nota ou conceito obtido pelo aluno, e o nome e a titulação do professor por elas responsável;
- b) o período em que o curso foi ministrado e sua duração total em horas;
- c) a declaração de que o curso cumpriu todas as disposições da presente Resolução.

Art. 7º Os estudantes de programas de pós-graduação *stricto sensu* reconhecidos pelo MEC poderão requerer, a critério da Instituição que os ofereceu, a validação dos estudos realizados, como de especialização, desde que preencham pelo menos o seguinte:

- a) tenham sido aprovados em disciplinas correspondentes a uma carga horária programada de, no mínimo, 360 (trezentas e sessenta) horas, observado no Art. 5º;
- b) requeiram o certificado antes de terem defendido dissertação ou tese.

Art. 8º Os cursos de que trata a presente Resolução ficam sujeitos à avaliação da Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES.

Art. 9º Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas a Resolução CFE 12/83 e demais disposições em contrário.

ROBERTO CLÁUDIO FROTA BEZERRA
Presidente da Câmara de Educação Superior

5. RESOLUÇÃO CNE/CES Nº. 1, DE 3 DE ABRIL DE 2001.^(*)

Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, e tendo em vista o disposto no Art. 9º, § 2º, alínea "g", da Lei 4.024, de 20 de dezembro de 1961, com a redação dada pela Lei 9.131, de 25 de novembro de 1995, e nos artigos 9º, incisos VII e IX, 44, inciso III, 46 e 48, §§ 1º e 3º da Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e o Parecer CNE/CES 142/2001, homologado pelo Senhor Ministro da Educação em 15 de março de 2001, RESOLVE:

Art. 1º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu*, compreendendo programas de mestrado e doutorado, são sujeitos às exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento previstas na legislação

§ 1º A autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de cursos de pós-graduação *stricto sensu* são concedidos por prazo determinado, dependendo de parecer favorável da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, fundamentado nos resultados da avaliação realizada pela Fundação Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES e homologado pelo Ministro de Estado da Educação.

§ 2º A autorização de curso de pós-graduação *stricto sensu* aplica-se tão-somente ao projeto aprovado pelo CNE, fundamentado em relatório da CAPES.

§ 3º O reconhecimento e a renovação do reconhecimento de cursos de pós-graduação *stricto sensu* dependem da aprovação do CNE, fundamentada no relatório de avaliação da CAPES.

§ 4º As instituições de ensino superior que, nos termos da legislação em vigor, gozem de autonomia para a criação de cursos de pós-graduação devem formalizar os pedidos de reconhecimento dos novos cursos por elas criados até, no máximo, 12 (doze) meses após o início do funcionamento dos mesmos.

§ 5º É condição indispensável para a autorização, o reconhecimento e a renovação de reconhecimento de curso de pós-graduação *stricto sensu* a comprovação da prévia existência de grupo de pesquisa consolidado na mesma área de conhecimento do curso.

§ 6º Os pedidos de autorização, de reconhecimento e de renovação de reconhecimento de curso de pós-graduação *stricto sensu* devem ser apresentados a CAPES, respeitando-se as normas e procedimentos de avaliação estabelecidos por essa agência para o Sistema Nacional de Pós-Graduação.

Art. 2º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos mediante formas de associação entre instituições brasileiras ou entre estas e instituições estrangeiras obedecem às mesmas exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento estabelecidas por esta Resolução.

Parágrafo único. A emissão de diploma de pós-graduação *stricto sensu* por instituição brasileira exige que a defesa da dissertação ou da tese seja nela realizada.

Art. 3º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* à distância serão oferecidos exclusivamente por instituições credenciadas para tal fim pela União, conforme o disposto no § 1º do artigo 80 da Lei 9.394, de 1996, obedecendo às mesmas exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento estabelecido por esta Resolução.

§ 1º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos à distância devem, necessariamente, incluir provas e atividades presenciais.

§ 2º Os exames de qualificação e as defesas de dissertação ou tese dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos a distância devem ser presenciais, diante de banca examinadora que inclua pelo menos 1 (um) professor não pertencente ao quadro docente da instituição responsável pelo programa.

§ 3º Os cursos de pós-graduação *stricto sensu* oferecidos a distância obedecerão às mesmas exigências de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento estabelecidas por esta Resolução.

§ 4º A avaliação pela CAPES dos cursos de pós-graduação *stricto sensu* a distância utilizará critérios que garantam o cumprimento do preceito de equivalência entre a qualidade da formação assegurada por esses cursos e a dos cursos presenciais.

Art. 4º Os diplomas de conclusão de cursos de pós-graduação *stricto sensu* obtidos de instituições de ensino superior estrangeiras, para terem validade nacional, devem ser reconhecidos e registrados por universidades brasileiras que possuam cursos de pós-graduação reconhecidos e avaliados na mesma área de conhecimento e em nível equivalente ou superior ou em área afim.

§ 1º A universidade poderá, em casos excepcionais, solicitar parecer de instituição de ensino especializada na área de conhecimento na qual foi obtido o título.

§ 2º A universidade deve pronunciar-se sobre o pedido de reconhecimento no prazo de 6 (seis) meses da data de recepção do mesmo, fazendo o devido registro ou devolvendo a solicitação ao interessado, com a justificativa cabível.

§ 3º Esgotadas as possibilidades de acolhimento do pedido de reconhecimento pelas universidades, cabe recurso à Câmara de Educação Superior do CNE.

Art. 5º É admitida, excepcionalmente, a obtenção de título de doutor mediante defesa direta de tese, de acordo com o que estabelecerem as normas da universidade onde tal defesa for realizada.

§ 1º A defesa direta de tese de doutorado só pode ser feita em universidade que ofereça programa de doutorado reconhecido na mesma área de conhecimento.

§ 2º O diploma expedido após defesa direta de tese de doutorado tem validade nacional.

Art. 6º Os cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos por instituições de ensino superior ou por instituições especialmente credenciadas para atuarem nesse nível educacional independem de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento e devem atender ao disposto nesta Resolução.

§ 1º Incluem-se na categoria de curso de pós-graduação *lato sensu* os cursos designados como MBA (Master Business Administration) ou equivalentes.

§ 2º Os cursos de pós-graduação *lato sensu* são oferecidos para matrícula de portadores de diploma de curso superior.

Art. 7º Os cursos de pós-graduação *lato sensu* ficam sujeitos à supervisão dos órgãos competentes a ser efetuada por ocasião do recredenciamento da instituição.

Art. 8º As instituições que ofereçam cursos de pós-graduação *lato sensu* deverão fornecer informações referentes a esses cursos, sempre que solicitadas pelo órgão coordenador do Censo do Ensino Superior, nos prazos e demais condições estabelecidos.

Art. 9º O corpo docente de cursos de pós-graduação *lato sensu* deverá ser constituído, necessariamente, por, pelo menos, 50% (cinquenta por cento) de professores portadores de título de mestre ou de doutor obtido em pós-graduação *stricto sensu* reconhecido.

Art. 10 Os cursos de pós-graduação *lato sensu* têm duração mínima de 360 (trezentos e sessenta) horas, nestas não computado o tempo de estudo individual ou em grupo, sem assistência docente, e o reservado, obrigatoriamente, para elaboração de monografia ou trabalho de conclusão de curso.

Art. 11 Os cursos de pós-graduação *lato sensu* a distância só poderão ser oferecidos por instituições credenciadas pela União, conforme o § 1º do art. 80 da Lei 9.394, de 1996.

Parágrafo único. Os cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos à distância deverão incluir, necessariamente, provas presenciais e defesa presencial de monografia ou trabalho de conclusão de curso.

Art. 12 A instituição responsável pelo curso de pós-graduação *lato sensu* expedirá certificado a que farão jus os alunos que tiverem obtido aproveitamento segundo os critérios de avaliação previamente estabelecidos, assegurada, nos cursos presenciais, pelo menos, 75% (setenta e cinco por cento) de frequência.

§ 1º Os certificados de conclusão de cursos de pós-graduação *lato sensu* devem mencionar a área de conhecimento do curso e ser acompanhados do respectivo histórico escolar, do

qual devem constar, obrigatoriamente:

I - relação das disciplinas, carga horária, nota ou conceito obtido pelo aluno e nome e qualificação dos professores por elas responsáveis;

II - período e local em que o curso foi realizado e a sua duração total, em horas de efetivo trabalho acadêmico;

III - título da monografia ou do trabalho de conclusão do curso e nota ou conceito obtido;

IV - declaração da instituição de que o curso cumpriu todas as disposições da Resolução;

V – indicação do ato legal de credenciamento da instituição, no caso de cursos ministrados a distância.

§ 2º Os certificados de conclusão de cursos de pós-graduação *lato sensu* devem ter registro próprio na instituição que os expedir.

§ 3º Os certificados de conclusão de cursos de pós-graduação *lato sensu* que se enquadrem nos dispositivos estabelecidos nesta Resolução terão validade nacional.

Art. 13 Esta Resolução entrará em vigor na data de sua publicação, revogadas a Resolução CFE 5/83, as Resoluções CNE/CES 2/96, 1/97 e 3/99 e demais disposições em contrário.

ROBERTO CLÁUDIO FROTA BEZERRA

Presidente da Câmara de Educação Superior

6. PORTARIA DE 6 DE MAIO DE 2004

O MINISTRO DE ESTADO DA EDUCAÇÃO, no uso de suas atribuições, tendo em vista o disposto no art. 6º e seguintes da Resolução CNE/CES nº. 1, de 3 de abril de 2001 e, ainda, considerando o elevado número de denúncias apresentadas quanto ao descumprimento das normas atinentes aos cursos de pós-graduação *lato sensu*, resolve:

Nº. 1.180 - Art. 1º Fica instituída Comissão Especial de Acompanhamento e Verificação, integrada por representantes da Secretaria de Educação Superior - SESu e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira - INEP, incumbida de acompanhar e verificar a exatidão do cumprimento das disposições estabelecidas na Resolução CES/CNE nº. 1, de 3 de abril de 2001, quanto aos cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos por instituições de ensino superior ou por instituições especialmente credenciadas para atuarem nesse nível educacional, nas modalidades presencial e a distância, bem como oferecer sugestões de procedimentos que possibilitem o aprimoramento das ações de supervisão destes cursos.

§ 1º No desempenho das atribuições afetas à Comissão, compete-lhe, inclusive, requisitar, das instituições que ofertem os cursos de que trata esta Portaria, esclarecimentos acerca de seu projeto pedagógico, carga horária, corpo docente e demais elementos pertinentes ao processo de supervisão a cargo do Ministério.

§ 2º Se forem consideradas insatisfatórias as informações prestadas, será designada comissão de verificação composta de especialistas das áreas afins, para avaliar *in loco* as condições de oferta e elaborar parecer a ser submetido à SESu, garantido o contraditório.

Art. 2º A Comissão de que trata esta Portaria terá a seguinte composição:

I - Orlando Pilatti, da SESu que a coordenará;

II - Rubens de Oliveira Martins, da SESu;

III Carlos José Rodrigues da Silva, da SESu;

IV - Sandra Amaral da Cunha, do INEP; e

V - Ilton Benoni da Silva, do INEP.

Parágrafo único. O apoio técnico e administrativo necessário às atividades incumbidas à Comissão será prestado pela SESu e pelo INEP.

Art. 3º Constatado o descumprimento do disposto no art. 6º e seguintes da Resolução CES/CNE nº. 01/2001, após um prazo para saneamento das deficiências identificadas pela comissão, será suspensa a tramitação dos processos de interesse da instituição ou de sua mantenedora, até que a oferta dos cursos de pós-graduação *lato sensu* seja regularizada ou providenciada sua desativação, na forma da legislação vigente.

Parágrafo único. As irregularidades referenciadas no caput, bem como o descumprimento desta Portaria, serão registradas no cadastro da instituição junto ao MEC, e serão consideradas nos processos de avaliação para o recredenciamento da instituição, bem como nos processos de autorização e reconhecimento de seus cursos superiores.

Art. 4º A Comissão ora instituída supervisionará a organização de um cadastro nacional atualizado dos cursos de pós-graduação *lato sensu* ofertados pelas instituições sob a supervisão do Ministério, a ser disponibilizado via internet pelo INEP, no prazo de trinta dias a partir da data de publicação desta Portaria.

§ 1o As instituições de ensino superior e as instituições especialmente credenciadas para oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*, deverão, no prazo de noventa dias a partir da data da publicação desta Portaria, apresentar relatório circunstanciado, acompanhado de elementos que comprovem que os cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos cumprem as exigências da Resolução CES/CNE no 1/2001, bem como incluir os dados destes cursos no cadastro eletrônico referido no caput.

§ 2o Os novos cursos de pós-graduação *lato sensu* que vierem a ser ofertados pelas instituições deverão, no prazo de sessenta dias a partir de sua criação, terem seus dados incluídos no cadastro eletrônico referido no caput.

§ 3o As instituições de ensino superior e as instituições especialmente credenciadas para oferta de cursos de pós-graduação *lato sensu*, deverão atualizar, no cadastro eletrônico referido no caput, os dados relativos aos seus cursos, nos casos de mudança de denominação, composição do corpo docente, extinção e demais elementos pertinentes ao disposto na Resolução CES/CNE no 1/2001.

Art. 5o Esta Portaria entra em vigor na data de sua publicação.

TARSO GENRO

7. RESOLUÇÃO CES N.º 1, DE 8 DE JUNHO DE 2007

Estabelece normas para o funcionamento de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização.

O Presidente da Câmara de Educação Superior do Conselho Nacional de Educação, no uso de suas atribuições legais, tendo em vista o disposto nos arts. 9º, inciso VII, e 44, inciso III, da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e com fundamento no Parecer CNE/CES nº. 263/2006, homologado por Despacho do Senhor Ministro da Educação em 18 de maio de 2007, publicado no DOU de 21 de maio de 2007, resolve:

Art. 1º Os cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos por instituições de educação superior devidamente credenciada independem de autorização, reconhecimento e renovação de reconhecimento, e devem atender ao disposto nesta Resolução.

§ 1º Incluem-se na categoria de curso de pós-graduação *lato sensu* aqueles cuja equivalência se ajuste aos termos desta Resolução.

§ 2º Excluem-se desta Resolução os cursos de pós-graduação denominados de aperfeiçoamento e outros.

§ 3º Os cursos de pós-graduação *lato sensu* são abertos a candidatos diplomados em cursos de graduação ou demais cursos superiores e que atendam às exigências das instituições de ensino.

§ 4º As instituições especialmente credenciadas para atuar nesse nível educacional poderão ofertar cursos de especialização, única e exclusivamente, na área do saber e no endereço definidos no ato de seu credenciamento, atendido ao disposto nesta Resolução.

Art. 2º Os cursos de pós-graduação *lato sensu*, por área, ficam sujeitos à avaliação dos órgãos competentes a ser efetuada por ocasião do credenciamento da instituição.

Art. 3º As instituições que ofereçam cursos de pós-graduação *lato sensu* deverão fornecer informações referentes a esses cursos, sempre que solicitadas pelo órgão coordenador do Censo do Ensino Superior, nos prazos e demais condições estabelecidos.

Art. 4º O corpo docente de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, deverá ser constituído por professores especialistas ou de reconhecida capacidade técnico-profissional, sendo que 50% (cinquenta por cento) destes, pelo menos, deverão apresentar titulação de mestre ou de doutor obtido em programa de pós-graduação *stricto sensu* reconhecido pelo Ministério da Educação.

Art. 5º Os cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, têm duração mínima de 360 (trezentas e sessenta) horas, nestas não computado o tempo de estudo individual ou em grupo, sem assistência docente, e o reservado, obrigatoriamente, para elaboração individual de monografia ou trabalho de conclusão de curso.

Art. 6º Os cursos de pós-graduação *lato sensu* à distância somente poderão ser oferecidos por instituições credenciadas pela União, conforme o disposto no § 1º do art. 80 da Lei nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996.

Parágrafo único. Os cursos de pós-graduação *lato sensu* oferecidos à distância deverão incluir, necessariamente, provas presenciais e defesa presencial individual de monografia ou trabalho de conclusão de curso.

Art. 7º A instituição responsável pelo curso de pós-graduação *lato sensu* expedirá certificado a que farão jus os alunos que tiverem obtido aproveitamento, segundo os critérios de avaliação previamente estabelecidos, sendo obrigatório, nos cursos presenciais, pelo menos, 75% (setenta e cinco por cento) de frequência.

§ 1º Os certificados de conclusão de cursos de pós-graduação *lato sensu* devem mencionar a área de conhecimento do curso e serem acompanhados do respectivo histórico escolar, do qual devem constar, obrigatoriamente:

I - relação das disciplinas, carga horária, nota ou conceito obtido pelo aluno e nome e qualificação dos professores por elas responsáveis;

II - período em que o curso foi realizado e a sua duração total, em horas de efetivo trabalho acadêmico;

III - título da monografia ou do trabalho de conclusão do curso e nota ou conceito obtido;

IV - declaração da instituição de que o curso cumpriu todas as disposições da presente Resolução; e

V - citação do ato legal de credenciamento da instituição.

§ 2º Os certificados de conclusão de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, na modalidade presencial ou à distância, devem ser obrigatoriamente registrados pela instituição devidamente credenciada e que efetivamente ministrou o curso.

§ 3º Os certificados de conclusão de cursos de pós-graduação *lato sensu*, em nível de especialização, que se enquadrem nos dispositivos estabelecidos nesta Resolução terão validade nacional.

Art. 8º Esta Resolução entra em vigor na data de sua publicação, ficando revogados os arts. 6º, 7º, 8º, 9º, 10, 11 e 12 da Resolução CNE/CES nº. 1, de 3 de abril de 2001, e demais disposições em contrário.

ANTÔNIO CARLOS CARUSO RONCA

8. FORMAÇÃO DE PROFESSORES

- Constituição Estadual/89 – art. 251
- Lei Federal nº. 9.394/96 – LDB – arts. 61 a 67
- Lei nº. 10.172/2001 - item 10
- Decreto Federal nº. 3.276/99 (alt. pelo Decreto nº. 3.554/2000)
- Resolução CNE/CEB nº 2/99
- Pareceres CNE/CP nº. 2/97; CNE/CEB nº. 1/99; CNE/CP nº. 97/99; CNE/CP nº. 115/99; CNE/CES nº. 970/99; CNE/CP nº. 10/2000; CNE/CP nº. 9/2001 (alt. pelo CNE/CP nº. 27/2001); CNE/CP nº. 21/2001 (alt. pelo CNE/CP nº. 28/2001); CNE/CEB nº. 26/2001; CNE/CES nº. 133/2001; CNE/CP nº. 25/2002; CNE/CEB nº. 37/2002; CNE/CEB nº. 1/2003
- Deliberação CEE nº. 10/99 e Indicação CEE nº. 13/99
- Deliberação CEE nº. 12/2001 e Indicações CEE n.ºs 1 e 2/2001
- Indicações CEE n.ºs 12/2000 e 9/2001

Livros Grátis

(<http://www.livrosgratis.com.br>)

Milhares de Livros para Download:

[Baixar livros de Administração](#)

[Baixar livros de Agronomia](#)

[Baixar livros de Arquitetura](#)

[Baixar livros de Artes](#)

[Baixar livros de Astronomia](#)

[Baixar livros de Biologia Geral](#)

[Baixar livros de Ciência da Computação](#)

[Baixar livros de Ciência da Informação](#)

[Baixar livros de Ciência Política](#)

[Baixar livros de Ciências da Saúde](#)

[Baixar livros de Comunicação](#)

[Baixar livros do Conselho Nacional de Educação - CNE](#)

[Baixar livros de Defesa civil](#)

[Baixar livros de Direito](#)

[Baixar livros de Direitos humanos](#)

[Baixar livros de Economia](#)

[Baixar livros de Economia Doméstica](#)

[Baixar livros de Educação](#)

[Baixar livros de Educação - Trânsito](#)

[Baixar livros de Educação Física](#)

[Baixar livros de Engenharia Aeroespacial](#)

[Baixar livros de Farmácia](#)

[Baixar livros de Filosofia](#)

[Baixar livros de Física](#)

[Baixar livros de Geociências](#)

[Baixar livros de Geografia](#)

[Baixar livros de História](#)

[Baixar livros de Línguas](#)

[Baixar livros de Literatura](#)
[Baixar livros de Literatura de Cordel](#)
[Baixar livros de Literatura Infantil](#)
[Baixar livros de Matemática](#)
[Baixar livros de Medicina](#)
[Baixar livros de Medicina Veterinária](#)
[Baixar livros de Meio Ambiente](#)
[Baixar livros de Meteorologia](#)
[Baixar Monografias e TCC](#)
[Baixar livros Multidisciplinar](#)
[Baixar livros de Música](#)
[Baixar livros de Psicologia](#)
[Baixar livros de Química](#)
[Baixar livros de Saúde Coletiva](#)
[Baixar livros de Serviço Social](#)
[Baixar livros de Sociologia](#)
[Baixar livros de Teologia](#)
[Baixar livros de Trabalho](#)
[Baixar livros de Turismo](#)