

UNIVERSIDADE PRESBITERIANA MACKENZIE

Curso de Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura

O Ensino de Inglês em Curso Superior de Hotelaria:
Um Estudo sobre Práticas Docentes

Renata Mendes Simões

São Paulo
2010

RENATA MENDES SIMÕES

O Ensino de Inglês em Curso Superior de Hotelaria:
Um Estudo sobre Práticas Docentes

Dissertação apresentada à Universidade
Presbiteriana Mackenzie como requisito
parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação, Arte e História da
Cultura

Orientadora: Prof^a. Dr^a. Maria da Graça Nicoletti Mizukami

São Paulo
2010

S593e Simões, Renata Mendes.

O ensino de inglês em curso superior de hotelaria: um estudo sobre práticas docentes. / Renata Mendes Simões – 2010.

116 f. ; 30 cm

Dissertação (Mestrado em Educação, Arte e História da Cultura) – Universidade Presbiteriana Mackenzie, São Paulo, 2010.

Bibliografia: f. 94-97.

Orientadora: Maria da Graça Nicoletti Mizukami

1.Práticas pedagógicas. 2. Professores de inglês. 3. Formação de professores. 4. Curso superior de hotelaria. I. Título.

CDD 378.17

RENATA MENDES SIMÕES

O Ensino de Inglês em Curso Superior de Hotelaria:
Um Estudo sobre Práticas Docentes

Dissertação apresentada à Universidade
Presbiteriana Mackenzie como requisito
parcial para a obtenção do título de
Mestre em Educação, Arte e História da
Cultura.

Aprovado em

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dra. Maria da Graça Nicoletti Mizukami
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Profa. Dra. Regina Maria Simões P. Tancredi
Universidade Presbiteriana Mackenzie

Profa. Dra. Aline Maria de Medeiros R. Reali
Universidade Federal de São Carlos

Dedico este trabalho às três pessoas mais importantes da minha vida: ao meu marido Ricardo e aos meus filhos Rodrigo e Marcelo que tanto me apoiaram e me incentivaram durante todos os momentos dessa pesquisa.

AGRADECIMENTOS

À Prof^a. Dr^a. Maria da Graça N. Mizukami pela orientação, pelo incentivo, pela inspiração e a árdua tarefa de lidar com minha ansiedade durante todos nossos encontros;

À todos os professores, coordenadores e alunos do curso de mestrado pela amizade, pela colaboração e generosidade, que juntos, tanto contribuíram para o desenvolvimento e conclusão deste trabalho;

Ao meu marido Ricardo, meu grande companheiro, pelo seu amor, compreensão, paciência e apoio ilimitado em todos os momentos desta pesquisa, pois sabia que eu estava realizando mais uma importante etapa da minha vida;

Aos meus filhos Rodrigo e Marcelo que tanto me apoiaram, torceram por mim e entenderam que para que a conclusão deste trabalho minha dedicação e isolamento eram inevitáveis;

A Profa. Andréa M. Nakane, que desde que nos conhecemos, sempre foi uma entusiasta pelas minhas pesquisas, incentivando e facilitando meu trabalho.

À todos os participantes da pesquisa, pois suas informações trouxeram luzes esclarecedoras para a elaboração deste trabalho e sem suas intervenções tão valiosas esse trabalho não poderia ter sido concluído;

À minha amiga Simone Junqueira, que mesmo distante, foi sempre tão solidária e prestativa me incentivando em todos os momentos de indefinição.

Agradeço ainda à Universidade Presbiteriana Mackenzie pelo apoio dado através da Bolsa Mérito MackPesquisa.

The mediocre teacher tells.
The good teacher explains.
The superior teacher demonstrates.
The great teacher inspires.”

“O professor comum fala.
O professor bom explica.
O professor excelente demonstra.
O professor magnífico inspira.”

- William Arthur Ward
(Tradução livre da autora)

RESUMO

Este estudo, de natureza qualitativa, tem como foco a análise de práticas pedagógicas de professores de língua inglesa em cursos superiores de hotelaria. A questão de pesquisa configura-se da seguinte forma: Como se caracteriza o ensino de inglês para alunos de hotelaria sob a ótica de seus professores? Para a concretização do presente estudo foram escolhidas duas instituições de ensino superior da cidade de São Paulo, consideradas pelo mercado de trabalho como sendo as principais formadoras de profissionais da área. Os principais teóricos que fundamentam essa pesquisa desenvolvem trabalhos relacionados à aprendizagem e ao desenvolvimento profissional de professores. Dentre eles podemos citar Masetto (1998, 2003), Mizukami (1986), Vasconcelos (2000), Freire (2004), Perrenoud (2002), e Shulman (2004). Os dados desta pesquisa foram coletados por meio de entrevistas com professores de inglês. Para a análise e interpretação dos relatos dos professores foram considerados três eixos principais, derivados da questão de pesquisa: (a) formação acadêmica, (b) atuação profissional e (c) aprendizagem dos alunos. Tais relatos indicam como professores de língua inglesa em cursos superiores de hotelaria verbalizam a construção de suas práticas pedagógicas. Os resultados evidenciaram que os professores, apesar de idade e tempo de experiência diferentes, possuem alguns referenciais e origens compartilhados; sendo que tais referenciais influenciam muito suas práticas. Todas contam com suas próprias experiências de ensino e acreditam que a experiência facilita a prática pedagógica. Indicam, igualmente, que constroem, ao longo de seu percurso profissional, conhecimentos sobre como ensinar a língua inglesa para profissionais com perfis específicos.

Palavras-chave: Práticas pedagógicas, professores de inglês, formação de professores, curso superior de hotelaria.

ABSTRACT

The main focus of this qualitative study is the analysis of pedagogical practices of teachers of English as a second language in the undergraduate course of Hospitality Management. The subject matter of this study is as follows: How is the teaching of English for hospitality management students characterized according to their teachers? Two of the most highly regarded post-secondary institutions of Sao Paulo were chosen for the execution of this study, for they are considered by the market as the main educators of professionals for this area. The theoretical framework of this research is based on scholars who are engaged with studies related to learning and to the professional development of teachers. Among others, we can mention Masetto (1998, 2003), Mizukami (1986), Vasconcelos (2000), Freire (2004), Perrenoud (2002), e Shulman (2004). The data for this study were collected through interviews with English teachers. For the analysis and interpretation of the teachers' discourses, three main points were considered: (a) academic education, (b) professional performance and (c) students' learning. Such discourses indicate how university level English teachers verbalize the construction of their teaching practices. The results show that although the teachers have different teaching time experience and different age, they share some of the same references and origins, and these references influence their practices. Each and every one of them has their own teaching experience and they believe this facilitates their teaching practice. They also indicate that, along their professional journey, they construct knowledge about how to teach English to professionals with specific profiles.

Key Words: Teaching practices, teacher education, English teachers, hospitality management course.

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Tipos de conhecimento docente e desenvolvimento profissional (Dana, 2008)	37
Quadro 2 – Características de tipos de abordagem dos professores (Fenstermacher e Soltis, 2004)	49

LISTA DE GRÁFICOS

Gráfico 1 – Evolução dos Ingressantes (1998 a 2007).....	68
Gráfico 2 – Evolução dos Concluintes (1998 a 2007)	69
Gráfico 3 – Evolução do curso de Hotelaria (1998 a 2007).....	69
Gráfico 4 – Relação vagas, candidatos e ingressantes por curso.....	70

LISTA DE TABELAS

Tabela 1 – Ingressantes nos cursos (1998 a 2007)	67
Tabela 2 – Concluintes nos cursos (1998 a 2007)	68
Tabela 3 - Ingressantes e Concluintes em Hotelaria (1998 a 2007).....	69
Tabela 4 – Relação Vagas X Candidatos X Ingressos em 2007	70

SUMÁRIO

1. INTRODUÇÃO	13
1.1 Justificativa	17
1.2 Relevância	21
2 A PESQUISA	23
2.1 Percurso metodológico	23
2.2 Questão de pesquisa	26
2.3 Objetivos	26
2.3.1 Objetivo Geral	26
2.3.2 Objetivos Específicos	26
2.4 Fontes de dados	27
2.5 Participantes	28
3. FORMAÇÃO DOCENTE.....	29
3.1 Formação Profissional do Docente	35
3.1.1 O Profissional Reflexivo	40
3.2 Abordagens de ensino	44
3.3 Formação de Professores de Línguas	51
4. HOTELARIA: UM BREVE HISTÓRICO.....	59
4.1 Hospitalidade e as Diretrizes Curriculares	61
4.2 Cursos Superiores	67
4.3 Educação do Profissional de Hotelaria	70
4.4 Perfil do Profissional de Hotelaria	74
5. PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE INGLÊS EM CURSOS SUPERIORES DE HOTELARIA	77
5.1 Estudo Piloto.....	77
5.2 Estudo do Grupo.....	80
6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	97

REFERÊNCIAS.....	99
APÊNDICE A: Questões da entrevista com os Professores de Inglês	103
ANEXO A: Matriz curricular 2009 Curso Superior de Hotelaria – Universidade Anhembi Morumbi	106
ANEXO B: Matriz Curricular 2008 – Curso Superior de Hotelaria Centro Universitário Senac.....	108
ANEXO C: Dados do Censo da Educação Superior 1998 – 2007 Curso de Adm. Hoteleira, Hotelaria e Turismo e Hotelaria	110

1. INTRODUÇÃO

Dizem que o que vivenciamos na infância permanece para a vida toda. Creio que esse seja o meu caso. Conviver com a língua inglesa se tornou um hábito desde muito cedo em minha vida, e o interesse por ela foi sempre crescente. Aprendi com meu pai que toda cultura que adquirimos desde a infância permanece conosco para sempre, e isso foi fundamental para me incentivar a cada vez estudar mais.

Após ter vivido nos Estados Unidos por mais de quatro anos, comecei a lecionar inglês em uma pequena escola de idiomas chamada All America, na cidade de São Paulo, no bairro dos Jardins, zona Sul, ainda bem jovem, com 15 anos. Como muitas pessoas dedicadas ao ensino de línguas, esse foi um começo sem nenhum preparo pedagógico. Na maioria das escolas de idiomas, basta passar pelo teste inicial para comprovação de fluência na língua, o candidato já é aprovado. Tomei gosto pelo ensino de línguas e passei a fazer cursos avulsos e obter diplomas de proficiência. Antes de completar 18 anos concluí o curso de Tradução e Interpretação na Associação Alumni, uma renomada instituição de São Paulo. Em seguida cursei a Pós Graduação em tradução na mesma instituição.

Por achar mais interessante o contato com pessoas, continuei a lecionar inglês ao invés de me dedicar à tradução. Com o passar do tempo, meu interesse por um ensino mais estruturado e fundamentado levou-me aos estudos relacionados com a docência e mais tarde à especialização da docência no ensino superior no Senac. Nessa minha caminhada decidi ingressar no Mestrado para aprofundar estudos sobre a formação dos docentes de línguas estrangeiras, cuja relevância se acentua no mundo globalizado e profissionalizante em que estamos vivendo. Minha opção foi por realizar um estudo sobre a ação docente, de nível universitário, no ensino do inglês como língua estrangeira, para propiciar o domínio dessa língua e sua utilização em atividades profissionais.

O inglês é a língua internacional do mundo de hoje, o que quer dizer que, supostamente, todos os países do mundo deveriam aprendê-la como segunda língua neste século 21, assim como foi a nossa realidade no passado recente, no séc. 20.

O próprio Ministério da Educação e Cultura, através dos Parâmetros Curriculares Nacionais, entende que:

A aprendizagem de Língua Estrangeira [...] não é só um exercício intelectual em aprendizagem de formas e estruturas lingüísticas em um código diferente; é, sim, uma experiência de vida, pois amplia as possibilidades de se agir discursivamente no mundo. O papel educacional da Língua Estrangeira é importante, para o desenvolvimento integral do indivíduo, devendo seu ensino proporcionar essa nova experiência de vida. Experiência que deveria significar uma abertura para o mundo, tanto o mundo próximo, fora de si mesmo, quanto o mundo distante, em outras culturas. Assim, contribui-se para a construção, [...] de uma competência não só no uso de línguas estrangeiras, mas também na compreensão de outras culturas.¹

Embora o excerto acima se relacione com o Ensino Básico, o mesmo se refere ao Ensino Superior, sendo que o inglês é uma das mais importantes e difundidas línguas estrangeiras no mundo.

Não conhecer uma língua estrangeira no mundo atual é como desconhecer a escrita numa sociedade letrada, ou não ter acesso à informação numa economia baseada no conhecimento (LEFFA, 2009)².

Segundo o autor, uma língua é uma das maneiras de se apreender o mundo, envolvendo aspectos culturais e lingüísticos. Para ele,

“Uma língua internacional, como é o caso do inglês, por ser multicultural, envolve a apreensão de vários mundos, não só o anglo-saxônico e de seus descendentes, mas também vários países de todos os continentes (África do Sul, Índia, etc.) Nomes importantes como Paulo Freire, Vygotsky ou Khaled Housseine (autor do livro *O Caçador de Pipas*) tornaram-se mais conhecidos porque tiveram seus livros traduzidos para ou escritos em inglês.” (LEFFA, 2009, pg. 120)

¹ BRASIL. MEC. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira**. Brasília, 1998, p.38.

² LEFFA, Vilson J. *Por um ensino de idiomas mais incluyente no contexto social atual*. In: LIMA, Diógenes C. (org.) **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa**. São Paulo: Ed. Parábola, 2009.

Ao assumir o papel de língua global, o inglês torna-se uma das mais importantes ferramentas, tanto acadêmicas quanto profissionais. É hoje inquestionavelmente reconhecido como a língua mais importante a ser adquirida. Este fato é incontestável e parece ser irreversível. O inglês acabou tornando-se o meio de comunicação por excelência tanto do mundo científico como do mundo de negócios. Outro aspecto a ser considerado neste contexto diz respeito ao desenvolvimento da tecnologia que possibilita hoje em dia o rápido deslocamento das pessoas, bem como a comunicação instantânea, tanto na forma escrita quanto na forma oral.

A busca pela língua inglesa dá-se, em geral, por motivos instrumentais, uma imposição do mercado de trabalho e da globalização, processo econômico e social que estabelece uma integração entre os países e as pessoas do mundo todo. Por outro lado, outras línguas podem ter razões afetivas como fatores motivadores, tais como laços familiares ou admiração pela cultura de um povo que fala certa língua.

Conhecer bem a própria disciplina é uma condição fundamental ao bom professor, porém só isso não é suficiente. É importante se aproximar dos conteúdos ou atividades profissionais pensando em estratégias que façam os alunos aprender.

Cursos como os de pós-graduação em Docência para o Ensino Superior deixam claro que os docentes devem cada dia mais se atualizar e procurar novos métodos que tornem a aprendizagem dos alunos algo mais interessante e prazeroso. Atualmente está evidente que esse conhecimento por parte dos docentes deve ser em diversas áreas, pois a interdisciplinaridade está presente nas salas de aula e no cotidiano. Os alunos de hoje chegam às salas de aula com uma bagagem de informação muito maior que antigamente, motivo pelo qual o docente deve também estar repleto de informações não só de sua matéria, mas de matérias afins. A interdisciplinaridade deve estar presente nas mentes de todos os bons docentes.

Segundo Gil (2007)³, requer-se hoje um professor universitário competente, transformador (mudando o foco do ensinar para o aprender), que disponha de conhecimentos técnicos em determinada área do conhecimento (cursos de aperfeiçoamento e atualização), com visão de futuro (atento às mudanças sociais), que se considere um mediador do processo de aprendizagem, capaz de organizar e dirigir situações de aprendizagem e trabalhar em equipe. Esse docente deve também ser capaz de gerar sua própria formação contínua, sendo multicultural (sensível à heterogeneidade dos alunos) e intercultural (capaz de se comunicar com pessoas de culturas diferentes).

Espera-se que quanto mais os docentes estiverem bem preparados, mais seus alunos terão prazer e vontade de assimilar os conteúdos de suas aulas. Se os docentes não se atualizarem tanto no conteúdo como em suas técnicas, há uma grande possibilidade que seus alunos sintam-se desmotivados e os professores não tenham um *feedback* positivo.

Dessa forma, a disciplina de Inglês deve estar presente não só em cursos de extensão, pós-graduação, mas em todos os cursos de nível superior quando se trata de aprendizagens de campos que lidem com pessoas num mundo globalizado como estamos vivendo. Esse novo século em que estamos vivendo impõe várias exigências que não eram tão necessárias anos atrás. O conhecimento e a fluência na língua inglesa é uma delas, motivo pelo qual esse estudo é tão relevante para o mundo acadêmico.

Nota-se que os alunos de cursos superiores não possuem um conhecimento adequado da língua inglesa. Falta fluência nas conversações, pois esses alunos têm pouca oportunidade de contato com a língua inglesa. Porém, quando adentrarem o mercado de trabalho de hotelaria, esse contato com a língua inglesa será diário e a necessidade de se comunicar será vital.

O aprimoramento do conhecimento técnico dos professores da língua inglesa é essencial para o bom aproveitamento das aulas e isto é válido não somente

³ GIL, Antonio C. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Ed. Atlas, 2007. pg.36-39

para professores do ensino superior, mas também para aqueles que lecionam aulas particulares, ou em escolas de idiomas.

Assim como afirma Masetto (2003)⁴, atualmente exige-se que o professor, seja de qual área for, tenha um domínio de conhecimento não só pedagógico, mas também específico, adquirido através da pesquisa. O docente deve também ter um grande domínio na área pedagógica para que suas aulas possam ser vivas e interessantes. A função básica do docente será sempre a de orientar as atividades para que seus alunos possam aprender, ele deverá ser um motivador e sempre incentivar o desenvolvimento de seus alunos. Em suma, eles serão sempre parceiros nesse processo de ensino-aprendizagem.

1.1 Justificativa

Num mundo globalizado como estamos vivendo, comunicar-se em várias línguas se tornou uma exigência mínima, portanto o aprendizado de inglês tornou-se uma condição “sine qua non” e não mais um diferencial. Somente aqueles que dominam pelo menos duas línguas estrangeiras podem dizer que possuem um diferencial. Isso fica muito claro no ramo hoteleiro, onde há um grande contato entre pessoas de diversas nacionalidades.

Mesmo assim, devem dominar também a arte de uma boa comunicação e de uma boa linguagem corporal, seja em qual língua estiverem se manifestando. Segundo Rocha (2001)⁵ a crescente internacionalização dos mercados levou as nações a adotarem o inglês como o idioma oficial do mundo dos negócios e considerando a importância econômica do Brasil como país em desenvolvimento, dominar o inglês se tornou sinônimo de sobrevivência e integração global. O aprendizado do inglês abre as portas para o desenvolvimento pessoal, profissional e cultural.

⁴ MASETTO, Marcos T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Ed. Summus, 2003

⁵ ROCHA, Denise F. **A Importância do Inglês no Mundo**. Disponível em <<http://www2.ucg.br/flash/artigos/AImportanciaIngles.htm>>

Essa necessidade foi muito bem demonstrada e exemplificada em artigo publicado pela Revista *Newsweek* em março de 2005 com o título “*A quem pertence o Inglês? Falantes não nativos estão transformando a língua global*”, conforme Fernandes (2006)⁶ menciona. No artigo em questão, um dado se destaca: a proporção de falantes da língua inglesa é de três não nativos para um nativo. Isto nos faz pensar sobre quais as implicações desse resultado para o uso da língua inglesa. Também é enfatizado que nunca existiu uma língua que fosse falada mais por não nativos do que por nativos.

O autor afirma que o aprendizado do inglês transformou-se em verdadeira obsessão para povos de vários países. Para comprovar tal afirmativa, são apresentados alguns dados, entre os quais merecem ser destacados:

(a) Para adquirir fluência, os que não têm o inglês como primeira língua estão sendo encaminhados cada vez mais cedo para o seu aprendizado. A maioria das escolas primárias da China anteciparam o início do ensino dessa língua e muitos pais estão matriculando os filhos ainda bem pequenos em cursos. Mulheres grávidas em Beijing chegam a conversar em inglês com os bebês que ainda estão em seus ventres.

(b) Em alguns países a demanda por falantes nativos para dar aulas é tão grande que por não haver número suficiente de pessoas para atender ao mercado, professores de inglês da Índia começam a ser ‘importados’.

(c) No Afeganistão, depois da queda do regime talibã, as meninas estão tendo duas horas diárias de aulas de inglês.

(d) Na China, os Jogos Olímpicos de 2008 fizeram com que as pessoas das mais diversas classes sociais preparassem-se para receber atletas e visitantes que virão de todas as partes do mundo. Na Índia, para as pessoas da classe média baixa a aquisição do inglês significa acesso a empregos como *call-centers*.

(e) Na República Tcheca, é a língua de trabalho de japoneses, franceses e tchecos.

⁶ FERNANDES, Claudia Sousa. *Representações e construção da identidade do professor de inglês*. 2006. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

(f) Até governos tidos como lingüisticamente protecionistas, começam a reconhecer o poder indiscutível do inglês. Na Malásia, as crianças aprendem matemática e ciências em inglês. Na França, uma comissão recomendou que o inglês básico deva ser tratado da mesma forma como é tratada a matemática básica. Embora o Ministro da Educação não tenha concordado com a idéia, 96% das crianças já estão estudando inglês na escola como matéria eletiva.

(g) O número de falantes de inglês na Ásia é praticamente igual ao total de falantes nativos nos EUA, no Canadá e na Inglaterra.

(h) Na Alemanha, as escolas de línguas não mais têm como alvos os iniciantes e sim os alunos com interesses especiais, como inglês para negócios e para apresentações. Os cursos de inglês para iniciantes agora estão repletos de imigrantes turcos e russos, ávidos por aprender o idioma dominante no mundo dos negócios, da tecnologia e que lhes garantirá inserção no mundo moderno.

Por essas informações, pode-se perceber a importância que povos das mais diversas origens atribuem ao inglês. O não-domínio dessa língua passa a funcionar como fator de exclusão a quem pretende sentir-se incluído na sociedade em que vive.

O fato de tal assunto ter sido capa de uma revista de grande circulação como a *Newsweek* mostra a importância da língua inglesa na era da globalização e suas implicações para aqueles que a ensinam. Da mesma forma que a maioria dos falantes de inglês é composta por não nativos, também a maior parte dos professores de inglês são não nativos.

Não há como desvencilhar a formação da atuação profissional, sobretudo de um profissional cujo escopo é o ensino de uma língua, como a inglesa, que nos dias de hoje serve de instrumento de ascensão social por ser pré-requisito fundamental para a inserção de profissionais no mercado de trabalho, assim como de inserção em um mundo globalizado.

Segundo Marques (2006)⁷, configura-se a formação para a docência universitária como:

⁷ MARQUES, Mario O. **A Formação do Profissional da Educação**. Ijuí: Ed. Ijuí, 2006

Movimento de inserção ativa na comunidade universitária, uma comunidade atenta e dedicada ao exercício das práticas educativas em sua cotidianidade, exercício que deve ser crítico, orientado por perspectivas político-pedagógicas e embasadas em algum campo científico, além de conduzido pedagogicamente.

Ainda para o autor, os cursos de pós-graduação, por serem destinados à formação para a docência universitária, devem assumir suas dimensões pedagógicas, ou seja, devem qualificar os educadores para o entendimento compartilhado em processos argumentativos, sobre as especificidades das práticas educativas no interior dos cursos ministrados pelas universidades e sobre a organização e condução delas.

De acordo com Mizukami (2002)⁸, os programas de pós-graduação em educação recebem profissionais de diferentes áreas de conhecimento. São geralmente professores do Ensino superior ou formadores de professores. Para ela, embora haja uma grande reivindicação quanto a espaços para a prática pedagógica e para vivência de situações de aprendizagem, não se tem espaço nos programas de pós-graduação para a prática de docência, assim como para a discussão de forma mais sistemática de aspectos específicos dessa prática.

Faz parte do trabalho docente tornar as aulas atrativas de forma a poder ter um retorno positivo de seus alunos. A principal razão do encontro entre professor e aluno é a aprendizagem do aluno. Pela minha longa jornada de mais de três décadas tentando fazer com que o aprendizado da língua inglesa seja significativo para todos meus alunos, creio que todo o conteúdo transmitido deva ter significado para que possa ser assimilado e incorporado como conhecimento. Quando o grau de relevância, de importância e aplicabilidade do conteúdo abordado faz sentido para o aluno, esse conteúdo passa a ser compreendido na sua totalidade.

Este assunto tem importância tão significativa para mim que meu Trabalho de Conclusão de Curso da Pós-graduação em Docência para o Ensino Superior

⁸ MIZUKAMI, M. G., REALI, Aline M.R. **Formação de Professores – Práticas Pedagógicas e Escola**. São Carlos: Ed. EdUFSCar, 2002.

contemplou um módulo de Inglês Instrumental para o Curso de Organização de Eventos. Nesse módulo, ministrado no curso de hotelaria, foram contempladas diversas estratégias para propiciar a aprendizagem.

Dando continuidade ao estudo sobre inglês no mundo do trabalho, e sobre como os docentes se preparam para tarefa tão importante, essa pesquisa visa aprofundar o conhecimento sobre a formação e atuação do docente de nível superior, especialmente aqueles que atuam na área de hotelaria, pois imagina-se que este profissional deva ter um conhecimento multi e interdisciplinar.

Neste início de século, nos deparamos com novas formas de receber e transmitir informação e somos bombardeados por informações pelos mais diferentes meios de comunicação. As condições necessárias à aprendizagem incorporam a mediação das novas tecnologias. Com o rápido desenvolvimento das tecnologias da informação e comunicação, as informações se deslocam cada vez mais rapidamente.

A presença das tecnologias nos mais diversos setores da sociedade contemporânea parece ser irreversível, portanto, é adequado orientar os profissionais de ensino para o uso das novas tecnologias de informação e de comunicação como tecnologias interativas em projetos pedagógicos tanto no seu desenvolvimento contínuo quanto na sua prática pedagógica.

1.2 Relevância

Consciente da realidade acima e professora de inglês desde 1974, acredito que seja necessário fazer mais estudos sobre a forma como se facilita a aprendizagem da língua inglesa nos dias de hoje. Para que esta possa vir a ser uma experiência mais gratificante e proveitosa tanto para os docentes quanto para os alunos, a pesquisa acadêmica é uma grande ferramenta de auxílio.

Esse trabalho objetiva ser mais uma contribuição para estes estudos. Ele foi estruturado de forma a tentar abranger professores diretamente ligados ao ensino da língua inglesa em cursos superiores de Hotelaria.

O primeiro capítulo inicia com a apresentação do tema discutido, ou seja, a disciplina de inglês em cursos superiores de hotelaria e uma breve discussão sobre a formação e atuação dos docentes nesses cursos.

O segundo capítulo aborda as questões da pesquisa, com todo o seu detalhamento em termos de metodologia utilizada, questão de pesquisa e objetivos a serem alcançados, os participantes e fontes de dados.

O terceiro capítulo discute a questão da formação profissional docente, abordagens de ensino e formação dos professores de línguas.

No quarto capítulo fazemos um breve histórico sobre a Hotelaria, onde são apresentadas as Diretrizes Curriculares e oferecemos um panorama geral dos cursos superiores de Hotelaria no Brasil. Também aqui é discutido o perfil e a educação profissional dos alunos oriundos de tais cursos.

No quinto capítulo abordamos a pesquisa propriamente dita, analisamos as falas das professoras entrevistadas juntamente com a teoria de autores que tratam do desenvolvimento profissional de professores e da aprendizagem.

O último capítulo se dedica às considerações finais do trabalho, porém pretendem ser provisórias, pois esse tema está em constante construção. Por isso mesmo volto a frisar que o presente estudo visa ser *mais uma* ferramenta de pesquisa para tentar instigar outros pesquisadores a continuarem a debater esse assunto, que se mostra muito relevante no contexto atual.

2 A PESQUISA

Coerentemente com o referencial teórico que fundamenta esse trabalho e com a questão de pesquisa que é o seu eixo – “Como se caracteriza o ensino de inglês para alunos de cursos superiores de hotelaria sob a ótica de seus professores?” – metodologicamente esse estudo se caracteriza como sendo descritivo-analítico, de natureza qualitativa.

2.1 Percurso metodológico

Neste trabalho a pesquisa foi de modalidade qualitativa, localizando instituições de ensino superior da cidade de São Paulo que oferecem o Curso de Hotelaria (Centro Universitário Senac e Universidade Anhembi Morumbi), para analisar como oferecem a disciplina de inglês em seus currículos. Foram escolhidas estas instituições por serem referência no mercado de trabalho, e seus alunos serem considerados os mais bem preparados. A Universidade Anhembi Morumbi oferece a disciplina de inglês para seus alunos desde o primeiro semestre até o quarto semestre do curso, conforme pode ser visto no Anexo A. O Centro Universitário Senac não oferece a disciplina inglês desde 2008 (vide Anexo B), porém fará parte da pesquisa como Projeto Piloto dada a sua importância no ramo hoteleiro.

Entende-se por pesquisa qualitativa aquela que é exploratória, ou seja, que estimula o entrevistado a pensar livremente sobre algum tema, objeto ou conceito. De acordo com o grupo IBOPE⁹, ela faz emergir aspectos subjetivos e atinge motivações não explícitas, ou mesmo conscientes, de maneira espontânea. Ela é usada quando se busca percepções e entendimento sobre a natureza geral de uma questão, abrindo espaço para a interpretação. A pesquisa qualitativa não se preocupa com representatividade numérica, mas sim com o

⁹ Grupo IBOPE. Disponível em:
<http://www.ibope.com.br/calandraWeb/BDarquivos/sobre_pesquisas/tipos_pesquisa.html>

aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização etc.

Com essa pesquisa qualitativa pretendeu-se basicamente:

- Entender o contexto;
- Observar vários fenômenos em um pequeno grupo;
- Explicar comportamentos.

Nesse trabalho utilizou-se a entrevista como um dos instrumentos de coleta de dados por ser de grande utilidade especialmente para a pesquisa em educação (Lüdke, 2003)¹⁰. Esse tipo de abordagem cria um ambiente de interação, uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. Havendo um clima de estímulo e de aceitação mútua, as informações fluem de maneira mais natural. A entrevista ganha vida ao se iniciar o diálogo entre as partes, permitindo o aprofundamento nas questões mais relevantes, esclarecimentos, correções ou adaptações.

Optou-se por esse método de pesquisa, pois as entrevistas com roteiro semi-estruturado, como explica Boni (2005)¹¹, combinam perguntas abertas e fechadas, onde o entrevistado tem a possibilidade de discorrer sobre o tema proposto. O pesquisador deve seguir um conjunto de questões previamente definidas, mas ele o faz em um contexto muito semelhante ao de uma conversa informal. O entrevistador deve ficar atento para direcionar a discussão para o assunto que o interessa fazendo perguntas adicionais para elucidar questões que não ficaram claras ou ajudar a recompor o contexto da entrevista, caso o entrevistado tenha “fugido” ao tema. Esse tipo de entrevista é muito utilizado quando se deseja delimitar o volume das informações, obtendo assim um direcionamento maior para o tema, intervindo a fim de que os

¹⁰ LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas. São Paulo, Ed. Pedagógica e Universitária. 2003

¹¹ BONI, Valdete, QUARESMA, Sílvia. *Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais*, **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC** Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em: < www.emtese.ufsc.br >

objetivos sejam alcançados. Ainda segundo Lüdke (2003), a entrevista semi-estruturada deve ser usada quando se visa a obtenção de resultados uniformes entre os entrevistados, permitindo assim uma comparação imediata. Sua vantagem é que se desenrola a partir de um esquema básico, porém não aplicado rigidamente, permitindo que o entrevistador faça as necessárias adaptações.

Vale lembrar que as perguntas que compõem as entrevistas são resultados não só da teoria que alimenta a ação do investigador, mas também de toda a informação que ele já recolheu sobre o tema estudado, sendo inclusive de igual importância a escolha das pessoas que serão entrevistadas. Nem todas as perguntas previamente elaboradas são obrigatoriamente utilizadas, além disso, durante a realização da entrevista pode-se introduzir outras questões que se façam necessárias de acordo com o desenrolar das respostas. Segundo Lüdke (2003), é importante que o entrevistado esteja bem informado sobre os objetivos da entrevista, e ciente de que as informações fornecidas serão utilizadas exclusivamente para fins de pesquisa, sempre respeitando o sigilo em relação aos informantes.

Dentro deste contexto foi feita uma pesquisa por questionário e entrevista estruturada nessas instituições de ensino superior com as professoras de inglês para caracterizar, sob a ótica das mesmas, como foram seus processos formativos e como aprenderam a ensinar inglês para um perfil profissional específico: o graduando de Hotelaria. O registro dos dados obtidos foi feito através de gravação da entrevista, posteriormente transcritas, além de anotações feitas durante a mesma. Essas anotações contribuíram para salientar e reforçar alguns comentários feitos na ocasião da entrevista.

As questões da entrevista com os professores de inglês (Apêndice A) estão agrupadas por três eixos principais, derivados da questão de pesquisa: (a) formação acadêmica, (b) atuação profissional e (c) aprendizagem dos alunos.

Considerando que quase não há registros sobre pesquisas relacionadas à temática aqui abordada, optamos por realizar inicialmente um estudo piloto com uma professora experiente na área, de forma a verificar a pertinência e viabilidade das questões que compunham o roteiro semi-estruturado da entrevista. A partir da análise dos dados desse estudo piloto, de natureza exploratória, a pesquisa foi conduzida com as participantes que são caracterizadas no Item 2.5. Os dados desse estudo piloto também são considerados nessa dissertação.

2.2 Questão de pesquisa

Como se caracteriza o ensino de inglês para alunos de cursos superiores de hotelaria sob a ótica de seus professores?

2.3 Objetivos

2.3.1 Objetivo Geral

Analisar práticas pedagógicas de professores da língua inglesa em cursos superiores de hotelaria.

2.3.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar estratégias de ensino construídas por esses professores.
- Analisar como os professores relatam ter aprendido a ensinar inglês para esse tipo específico de profissional. (conhecimento pedagógico do conteúdo)

- Analisar como os professores estabelecem relações entre conhecimentos específicos requeridos para a hotelaria e conhecimentos pedagógicos.

2.4 Fontes de dados

Os dados para esta pesquisa basearam-se principalmente em entrevistas semi-estruturadas com professoras da língua inglesa atuantes no ensino superior de duas importantes instituições de ensino superior da cidade de São Paulo, instituições essas que são referência no campo da Hotelaria.

As entrevistas pautaram-se em questionário previamente elaborado com 30 questões, levando-se em consideração três principais eixos, sendo eles: (a) formação acadêmica, (b) atuação profissional e (c) aprendizagem dos alunos. Esses três eixos foram escolhidos para que a questão da pesquisa pudesse ser respondida com mais detalhamento e precisão.

(a) A investigação sobre a formação acadêmica das professoras foi importante para que pudéssemos obter informações sobre como as mesmas fizeram seu percurso para chegarem ao ensino superior. A formação acadêmica e sua percepção quanto ao domínio da língua são muito importantes para a compreensão da prática docente. Também foi focalizado se a profissão docente foi uma opção inicial de atividade ou se foi uma consequência do percurso profissional das docentes entrevistadas.

(b) A investigação sobre a atuação profissional das docentes abordou principalmente a base de conhecimento de sua formação para dar sustentação à prática docente; a forma de ensinar de cada entrevistada, verificando sua participação em eventos e congressos; o nível de envolvimento em pesquisas; objetivos ao ensinar e os tipos de atividades desenvolvidas em sala de aula.

(c) A investigação sobre a aprendizagem dos alunos averiguou o nível inicial de domínio da língua inglesa dos alunos além da importância desta em suas vidas profissionais.

Além das entrevistas, foram consultados documentos diversos como livros que abordam a prática docente, a formação docente em geral e de professores de línguas estrangeiras, principalmente a língua inglesa; *sites* da internet relacionados com educação e *sites* oficiais divulgando informações e estatísticas sobre a educação no Brasil.

2.5 Participantes

Para esta pesquisa foram entrevistadas um total de quatro professoras de inglês. A participante do Estudo Piloto foi a professora de inglês da época em que a instituição de ensino superior localizada em São Paulo, onde ainda trabalha, oferecia a disciplina inglês na matriz curricular do Curso de Hotelaria.

As outras participantes da pesquisa foram três professoras de inglês de uma mesma instituição universitária também localizada na cidade de São Paulo. Essa instituição foi escolhida por ser referência no campo de Hotelaria. As três professoras trabalham a muitos anos na instituição, sempre se dedicando ao ensino da língua inglesa. As entrevistas duraram em média 60 minutos e aconteceram em seu local de trabalho, sempre com aquiescência da coordenadora do curso.

Explicitada a pesquisa, apresentamos a seguir a fundamentação teórica adotada na concepção e condução da mesma, bem como os resultados obtidos.

3. FORMAÇÃO DOCENTE

De forma a oferecer um panorama sobre a formação docente, focaliza-se nesse capítulo a formação profissional do docente, a caracterização do profissional reflexivo, as diversas abordagens de ensino e a formação dos professores de língua estrangeira, mais especificamente a língua inglesa.

O final do século XX ficou caracterizado pela transformação na relação entre capital e trabalho (Pereira, 2000)¹². Além disso, o desenvolvimento científico-tecnológico, as mudanças de paradigma na economia mundial, o processo de globalização, tanto quanto a reação do multiculturalismo e do interculturalismo, bem como a crescente interdependência nas relações entre pessoas, grupos e nações, geraram profundas transformações sociais. Mudaram critérios, valores e comportamentos, criando novas necessidades no próprio cotidiano das pessoas, tanto em questões econômicas, políticas, sociais quanto no campo profissional.

O ritmo dessas transformações é cada vez mais acelerado, pois sabemos que conhecimento gera conhecimento, que por sua vez gera transformação. Masetto (2003) insiste que devemos estar atentos para o que se passa hoje no campo das profissões, para suas mudanças, para a velocidade dessas transformações, para os novos perfis profissionais que estão se desenhando, para as novas exigências de uma era com novos recursos tecnológicos e propostas de globalização, juntamente com o grande problema do desemprego de massas não qualificadas.

O campo da educação tem tido dificuldade em acompanhar tais mudanças e as novas necessidades por elas criadas. Uma dessas grandes necessidades atuais é o domínio de mais de uma língua para que as pessoas possam se comunicar nesse mundo globalizado. O inglês tornou-se incontestavelmente essa segunda língua.

¹² PEREIRA, Wally Chan. **Educação de professores na era da globalização: subsídios para uma proposta humanista**. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

Ainda segundo Pereira (2000), a riqueza de um país está no seu padrão educacional, que possibilita a inserção soberana na economia internacionalizada. E qualquer projeto de educação deve ter por base a formação dos professores.

Torres (1999)¹³ acredita que uma longa lista de competências necessárias aos docentes que atualmente circula pelo âmbito da educação, é gerada por países desenvolvidos e trazida aos países em desenvolvimento sem a devida crítica e revisão, competências estas que ainda são objeto de estudos nos países desenvolvidos. Essa listagem de competências simplesmente descreve o conjunto de características desejáveis, mas não fornece elementos que ajudem a definir como construir essas características em situações concretas. Neste caso, essa lista por si só não especifica que tipo de formação e quais condições de trabalho docente são necessárias para obter a aprendizagem e o uso efetivo de tais competências.

De acordo com a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a atual LBD, a docência de ensino superior deve ser preparada (e não formada) nos programas de pós-graduação *stricto sensu*, porém, há uma divergência, pois os programas de mestrado e doutorado têm como prioridade, na sua maioria, a formação de pesquisadores em campos específicos do saber e não a formação de professores, portanto os docentes permanecem sem formação para o exercício da docência (Pimenta e Anastasiou, 2002)¹⁴. Porém, para a autora, a lei trata dos profissionais da Educação no seu título VI, em sete artigos, os quais indicam o tipo de instituição (art. 61) e de profissionais de Educação (art. 62 e 64), a sua formação (art. 63, 64, 66), incluindo a prática de ensino (art.65) e a valorização (art. 67).

¹³ TORRES, Rosa Maria, **Nuevo rol docente: qué modelo de formación, para qué modelo educativo?** In: Aprender para el Futuro – Nuevo marco de la tarea docente. Fundación Santillana, Madrid, 1999.

¹⁴ PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação; v. 1)

Mas para Vasconcelos (2000), não há nenhuma alusão à formação didático-pedagógica como pré-requisito para a formação, ingresso e promoção na carreira docente do magistério superior.

Segundo Lombardi (2006)¹⁵ ser professor significa ter tanto a formação específica quanto a formação pedagógica, pois ambas se referem ao mesmo objeto: a interação ensino/aprendizagem, que é expressa na e realizada pela interação professor/aluno. Porém ela alerta que na formação docente, os dois focos não são abordados de forma equilibrada. Enfatiza que a formação atual deve ser reformulada, oferecendo aos alunos do curso de Letras o exercício de articulação da teoria à prática, propiciando crítica e auto-crítica para o aprimoramento da profissão docente. Para ela, o professor deve ser visto como produtor de saber, de saber-fazer e de fazer-saber.

Para Pimenta e Anastasiou (2002) a docência na universidade configura-se como um processo contínuo de construção de identidade docente e tem por base os saberes da experiência, construídos no exercício profissional mediante o ensino dos saberes específicos das áreas de conhecimento. Torres(1999) concorda com esse pensamento afirmando que os saberes e competências que um docente adquire, assim o faz ao longo de toda sua vida: na família, em sua formação específica como docente e através da própria prática de ensinar. Porém deve haver reflexão para que exista essa ligação tão importante. A partir desta perspectiva, são evidentes as limitações de um esquema que continua a atrelar a aprendizagem docente à formação docente, e separando formação inicial da formação em serviço.

Ainda de acordo com Pereira e Anastasiou (2000), o processo de formação profissional deve ocorrer de forma abrangente, através de um fluxo contínuo, possibilitando o domínio de todo o processo, com maior conhecimento da organização e do meio ambiente, de aperfeiçoamento de suas relações sociais, além de construir uma consciência crítica de cidadania. A educação técnico-

¹⁵ LOMBARDI, Roseli, *Formação Inicial do Professor: Ponto de partida para a construção de um profissional reflexivo* IN: SPARANO, M., LOMBARDI, R., Di IÓRIO, P, (Org.) **A formação do Professor de Língua(s): interação entre o saber e o fazer**. São Paulo: Ed. Andross, 2006.

profissional tem por objetivo preparar o profissional competente e o cidadão socialmente responsável, comprometido com o bem-estar coletivo. A educação não deve ficar restrita a tempos ou a espaços, nem considerar a escola como espaço exclusivo de educação.

Torres (1999) vai mais longe, quando afirma que a formação docente tem tentado imprimir ao docente um único papel – o papel docente – em um único cenário – a instituição escolar, limitando as possíveis variáveis em torno destes dois eixos (formação dentro ou fora da escola, porém sempre dentro do sistema escolar; formação individual ou em equipe, mas sempre entre docentes, etc.). No entanto, segundo ela:

“...existem aprendizagens relevantes à função docente que os docentes assimilam melhor em outros cenários e identidades: o que a professora acha difícil aceitar como professora, pode mais facilmente aceitar como mãe de família, [...] a biblioteca comunitária ou pública é freqüentemente mais atrativa e mais bem dotada que a biblioteca da escola, o programa que integra docentes e pais de família, ou docentes e alunos, ou docentes e pessoal administrativo, etc., permitindo avanços e rupturas que não propiciariam o intercâmbio ou aprendizagem “entre pares””.

Vasconcelos (2000) menciona que muitos profissionais que exercem a docência no ensino superior foram formados por Cursos de Licenciaturas, sendo esse o caso de Línguas Estrangeiras. Em seus cursos de Bacharelado eles tiveram uma gama de disciplinas de caráter pedagógico, porém voltados para a formação de professores para atuarem na educação básica, com enfoque no ensino-aprendizagem da criança e adolescente, deixando de lado o adulto que freqüenta a graduação e pós-graduação.

Para Zabalza (2004)¹⁶ os enfoques atuais sobre a formação de professores insistem na necessidade de modificar a “formação centrada no ensino” dominante até agora, por uma “formação centrada na aprendizagem” que deverá ser a que prevalecerá no futuro. O importante não é que se fale ou explique bem os conteúdos; o importante é como eles são entendidos,

¹⁶ ZABALZA, Miguel A. O Ensino Universitário – Seu Cenário e Seus Protagonistas. Porto Alegre. Ed. Artmed, 2004.

organizados e integrados em um conjunto significativo de conhecimentos e habilidades novas. Tanto em nível de conteúdos como de enfoques, métodos, valores e atitudes, deve existir coerência entre o que os educadores aprendem (como aprendem) e o que se pede que eles ensinem (como ensinam) em suas aulas (Torres,1999). Podemos dizer que o docente de hoje deve ter “dupla competência”, a competência *científica* (conhecimento da matéria em si) e a competência *pedagógica* (comprometimento com a formação e aprendizagem de seus alunos). Mas Vasconcelos (2000) vai mais longe, acreditando que o docente deve ser dotado de uma terceira competência, a “competência *prática*” (no campo de trabalho ao qual sua disciplina está ligada). Para ela, somente assim o professor será um grande profissional da Educação.

Pimenta e Anastasiou (2002) seguem a mesma linha de raciocínio. Para elas, nos processos de formação de professores, é preciso considerar a importância dos *saberes das áreas de conhecimento* (pois ninguém ensina o que não sabe), dos *saberes pedagógicos* (pois o ensinar é uma prática educativa), dos *saberes didáticos* (que tratam da articulação da teoria da educação e da teoria de ensino para ensinar em situações contextualizadas), dos *saberes da experiência* do professor (o modo como nos apropriamos do ser professor em nossa vida). Para ela, são as demandas da prática que vão dar a configuração desses saberes.

Torres (1999) salienta que a aprendizagem só pode partir das motivações e saberes de quem aprende, tanto jovens como adultos. Definir somente o ponto de partida (perspectiva na qual se situa quem aprende) não significa fazer uma lista das “deficiências” (o que falta saber, falta fazer ou falta ser), mas fazer também uma lista das forças e das possibilidades (o que já sabemos, fazemos ou somos), que é exatamente de onde vem a possibilidade da aprendizagem.

Espera-se que quanto mais o professor se aprofunde em conhecimentos específicos de sua área, conhecimento pedagógico, conhecimento do curso em que atua e analise suas práticas, isso possa conduzi-lo a situações de ensino mais propícias para o aprendizado do aluno.

Segundo Pimenta e Anastasiou (2002), o profissional que inicia sua atuação como professor e já exerce sua profissão de origem como projeto de vida, ou seja, com cooperação, com concepção de novos processos a cada desafio surgido, visando o desenvolvimento social, terá mais facilidades de atuar e assumir seu papel profissional como docente do que aquele que exerce apenas uma função técnica, sendo uma ocupação preocupada em atender as demandas sociais. Porém ele não deve deixar de passar pelo processo de profissionalização continuada, pois a reflexão sobre sua prática e os conhecimentos específicos da área pedagógica é muito importante.

Nessa mesma linha de raciocínio, Sturn (Apud Gil 2008) diz:

“A necessidade de professores autônomos com capacidade de reflexão sobre sua própria prática e críticos do mundo que os cerca vem se acentuando com o passar dos anos, na medida em que o cenário escolar e o mundo vêm se transformando rapidamente. Essas mudanças exigem novas posturas frente ao ensinar e ao aprender, tanto dos professores quanto dos alunos.”

Para a autora, numa visão crítica de formação de professores, o conhecimento deixa de ser um produto e passa a ser entendido como um processo, onde, numa sala de aula, o professor terá oportunidade de aprender com seus alunos. A aprendizagem está sendo sempre construída, pois, segundo ela, não há espaço para o acabado, o pronto e para o perfeito.

Essas preocupações vêm ao encontro com as de Paulo Freire que desde o início de suas obras, sempre se preocupou com professores reflexivos, críticos e democráticos.

Segundo ele:

“... na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” (FREIRE, 1996)

Ainda para Freire, tanto o formador quanto o formando ensinam e aprendem embora a intencionalidade seja diferente. Uma ação não se dissocia da outra, pois só ensinamos porque alguém tem o desejo de aprender.

Ao abordar e ensinar sua matéria, o professor também transmite o entusiasmo por conhecer, a curiosidade do desconhecido e o rigor e o espírito crítico que devem reger toda a aprendizagem. Além disso, o professor pretende que o aluno aprenda a aprender.

3.1 Formação Profissional do Docente

Segundo Perrenoud (2002)¹⁷ a expressão “profissionalização” não seria muito adequada para ser utilizada, pois poderia insinuar que, enfim, a atividade de ensino chegou ao *status* de profissão, embora essa evolução tenha tido seu início a partir do século XIX. Porém, esse ofício só passou por uma verdadeira formação gradualmente, e no começo só era focado o domínio dos saberes a serem ensinados. Só recentemente esse foco ampliou-se para o domínio teórico e prático dos processos de ensino e aprendizagem visando uma formação realmente profissional.

Para Barth (1981 apud DANA 2008¹⁸, p.1):

“Nada tem mais impacto sobre os alunos em termos de desenvolvimento de habilidades, autoconfiança, ou comportamento na sala de aula, que o crescimento pessoal e profissional de seus professores. Quando os professores examinam, questionam, refletem sobre suas idéias e desenvolvem novas práticas que os guiam para a execução dessas idéias, os alunos participam mais ativamente das aulas. Quando os professores param de crescer, seus alunos também param de crescer.” (tradução nossa)

Referindo-se aos alunos, Demo (2004) afirma que eles não comparecem à Universidade para escutar aulas copiadas que levam a reproduzir outra cópia, mas para reconstruir conhecimento com os professores. Estes têm como tarefa central não a aula, que continua expediente didático secundário e intermitente, mas o compromisso de fazer o aluno aprender. Esta tarefa somente ocorre quando existem dois fatores em conjunto: o esforço reconstrutivo do aluno e a orientação do professor.

¹⁷ PERRENOUD, Philippe. As Competências Para Ensinar no Século XXI – a Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação. Porto Alegre. Ed. Artmed, 2002.

¹⁸ DANA, Nancy F., YENDOL-HOPPEY, Diane. **The Reflective Educator's Guide to Professional Development**, California, Ed. Corwin Press, 2008.

Levar em consideração a articulação entre teoria e prática faz com que os formadores das universidades e de centros de formação de professores repensem o papel do professor/aprendiz como profissional, além dos princípios, conteúdos e métodos de sua formação. O processo de formação deve integrar o conhecimento teórico ao conhecimento prático.

Para Dana (2008), há três tipos distintos de conhecimentos para o desenvolvimento profissional, e historicamente o modelo mais utilizado de desenvolvimento profissional é o formato de workshops oferecidos principalmente nos dias que os alunos não têm aula. Nessas ocasiões os professores basicamente recebem as informações de novas pedagogias de *experts* no assunto e posteriormente aplicam esse conhecimento em aulas. Esse tipo de conhecimento é conhecido como “para” a prática, quando o educador compartilha com os professores as informações de pesquisas de ensino. Pelo fato dessas informações serem muito teóricas e não serem facilmente adaptadas para a realidade das salas de aula, a autora insiste no uso de conhecimento “na” prática. Esse outro conhecimento reconhece a importância do conhecimento prático do professor e seu papel na melhoria da prática de ensino. Ele é criado quando os professores começam a testar os novos conhecimentos adquiridos. Conforme eles aplicam esse novo conhecimento no seu dia a dia em sala de aula, eles constroem o conhecimento “na” prática.

Um terceiro tipo de conhecimento que está ganhando notoriedade é o conhecimento “da” prática. Ele enfatiza que, através de investigação sistemática sobre sua própria prática de ensino, o professor analisa não só seus problemas, mas também os de seus pares. Para Torres (1999) a formação docente tem começado a romper com o isolamento tradicional da tarefa docente, favorecendo o encontro, o intercambio e a aprendizagem entre pares.

Dana (2008) acredita que somente através da abordagem dos três diferentes tipos de conhecimento docente simultaneamente, poderá haver um crescimento profissional qualitativo do docente.

A seguir um quadro resumindo os principais componentes para o desenvolvimento profissional discutidos anteriormente:

Quadro 1 – Tipos de conhecimento docente e desenvolvimento profissional (Dana, 2008)

	Conhecimento <u>para</u> a prática	Conhecimento <u>na</u> prática	Conhecimento <u>da</u> prática
Fonte de conhecimento	Conhecimento que é o resultado de comportamentos e técnicas que tenham potencial e que sejam reconhecidos como eficazes.	Conhecimento que reconhece a importância do conhecimento prático do professor e seu papel na melhoria da prática de ensino.	Conhecimento que surge do questionamento do professor sobre suas práticas e resulta do estudo sistemático do ensino em sala de aula.
Atividades de desenvolvimento profissional	Leitura de um livro ou jornal profissional	Implantar uma inovação e refletir individualmente	Participar de pesquisa docente individualmente
	Participação em workshop ou reunião profissional	Implantar uma inovação e refletir com um mentor ou par responsável	Participar de pesquisa docente com um par.
	Participação em clube de livros	Implantar uma inovação e refletir dentro de uma comunidade de alunos.	Participar de pesquisa docente como parte de uma comunidade de alunos.
	Observação de outro professor	Participar de pesquisa docente sobre uma inovação específica.	

Para a autora, com base nos três tipos de conhecimento e não mais no modelo tradicional de workshops, dois tipos de abordagens estão cada vez mais comuns nos Estados Unidos: a pesquisa-ação e as comunidades de aprendizagem profissional.

A pesquisa-ação, ou pesquisa docente, que tem suas raízes no trabalho de John Dewey, é o estudo sistemático e intencional feito por professores sobre sua própria prática em sala de aula. Esses pesquisadores desejam alcançar uma mudança e refletir sobre suas práticas. Para tanto eles fazem questionamentos, coletam dados para respondê-los, analisam os dados

com base em literatura relevante, implementam mudanças com base em novos entendimentos adquiridos durante a pesquisa, e finalmente, compartilham seus resultados com seus pares.

As comunidades de aprendizagem profissional servem para conectar e formar uma rede de pequenos grupos de profissionais para exatamente aprender a partir da prática. Essas comunidades se reúnem regularmente, seus encontros contam com um líder e são guiados por agendas ou protocolos pré-estabelecidos para que as discussões possam ser aprofundadas e criteriosas e não se perca o foco das mesmas, que podem ser sobre os trabalhos dos alunos e suas aprendizagens, ou mesmo algum item específico de uma aula a ser ministrada. Com o passar do tempo, esses encontros passam a fazer parte das responsabilidades de cada docente.

A autora acredita que essas duas abordagens devem ser usadas conjuntamente, pois elas têm muito em comum, a começar pela mudança exigida na postura dos professores. Ambos também exigem profunda investigação, análise e posterior aplicação dos novos conhecimentos adquiridos. Esses dois mecanismos utilizam a grande complexidade inerente ao ensino e os múltiplos tipos de conhecimento que os professores devem criar a fim de modificar suas práticas docentes visando o benefício de seus alunos.

Os docentes que utilizam esses dois mecanismos conseguem enfrentar os problemas que surgem em sala de aula com muito mais facilidade. Eles aprendem a decifrar e examinar os problemas para uma posterior solução em grupo, quando em reunião com seus pares. Quando essa passa a ser a nova cultura escolar, todos ganham com isso, pois o resultado dessa nova abordagem é o surgimento de soluções amparadas em conhecimento coletivo, aprendizagens e experiências de outros pares.

Perrenoud (2002) insiste que a autonomia e a responsabilidade de um profissional dependem de uma grande capacidade de refletir em e sobre

sua ação. Essa capacidade está no centro do desenvolvimento permanente, em função da experiência de competências e dos saberes profissionais. Por isso, a figura do profissional reflexivo está no cerne do exercício de uma profissão, pelo menos quando consideramos sob o ângulo da especialização e da inteligência no trabalho.

Ainda quando se fala em desenvolvimento permanente, Torres (1999) afirma que:

“Admitir a multiplicidade e a complexidade das competências necessárias para um bom docente, o enorme atraso de sua formação e a produção acelerada de novos conhecimentos e o avanço das tecnologias, implica admitir a necessidade de *aprendizagem permanente* – conceito mais amplo que o de *educação permanente* – como uma realidade e uma condição essencial da docência.” (pg. 105)

Para ela, adotar a perspectiva de *aprendizagem permanente* implica, dentre outras coisas, assumir as múltiplas identidades dos docentes. Os docentes não são unicamente docentes: são homens e mulheres, pais e mães de família, (ex)alunos, trabalhadores, agentes comunitários, vizinhos, consumidores, telespectadores, cidadãos. Assumir as múltiplas identidades dos docentes implica em assumir os múltiplos papéis que estes assumem na sociedade e os múltiplos cenários nos quais suas vidas e suas aprendizagens se desenrolam.

Shulman (2005)¹⁹ ainda afirma que as condições para a aprendizagem do docente estão diretamente ligadas àquelas necessárias à aprendizagem dos alunos. Ele cita cinco princípios para que a aprendizagem aconteça e seja eficaz.

1. Atividade – Os alunos que mais aprendem são aqueles muito ativos na maior parte do tempo. A aprendizagem ativa resulta numa aprendizagem mais duradoura que a aprendizagem passiva. Este é um princípio chave para o ser humano, tão relevante para os adultos quanto crianças.

¹⁹ SHULMAN, Lee S. **The Wisdom of Practice**. Sao Francisco: Jossey-Bass Ed., 2004.

2. Reflexão – Não aprendemos quando simplesmente fazemos algo, aprendemos ao refletir sobre o que estamos fazendo. Assim como com alunos, a reflexão é necessária na vida dos docentes. Eles não conseguirão se tornar professores cada vez melhores somente através de atividade e experimentação.
3. Colaboração – A aprendizagem ativa e reflexiva acontece mais facilmente com a colaboração. Isso pode se dar entre professores de diversas áreas ou entre professores e alunos.
4. Paixão – A aprendizagem autêntica e duradoura ocorre quando alunos e professores compartilham a paixão pela disciplina, quando estão emocionalmente envolvidos com as idéias, processos e atividades, e conseguem ver uma relação entre o trabalho atual e seus objetivos futuros.
5. Comunidade ou Cultura – Essa aprendizagem duradoura e autêntica existe quando os processos de atividade, reflexão, emoção, e colaboração são alicerçados, sustentados e legitimados na sociedade ou cultura que valoriza tais experiências e cria muitas oportunidades para que eles ocorram e sejam concluídos com sucesso e prazer.

Por fim, podemos perceber que a atividade docente é uma somatória de esforços formada por um tripé: a instituição de ensino, o docente e o aluno. A instituição deve propiciar ambiente adequado para que o professor possa colocar em prática seus conhecimentos pedagógicos para auxiliar seus alunos a aprenderem cada vez mais e de forma prazerosa.

3.1.1 O Profissional Reflexivo

Conforme Perrenoud (2002) salienta, o professor reflexivo é aquele que é capaz de dominar sua própria evolução, construindo competências e saberes novos ou mais profundos a partir de suas aquisições e de sua

experiência. Qualquer um que é projetado numa situação difícil, sem formação, desenvolve uma atitude reflexiva por necessidade. Os professores cujas competências disciplinares e didáticas são frágeis arriscam-se, no cotidiano, a perder o domínio de sua aula e tentam então desenvolver estratégias mais eficazes, aprendendo com a experiência. Por um lado, eles descobrem por ensaio e erro, os conhecimentos *elementares* que poderiam ter construído durante sua formação profissional; por outro lado, para *sobreviver*, desenvolvem práticas defensivas que, se não levam a aprender, lhes permitem pelo menos conservar o controle da situação; assim sendo, alguns se fecham, permanentemente, aos métodos ativos e ao diálogo com outros profissionais.

Esse profissional deve estar preparado para entender as transformações que estão surgindo nos diferentes campos do saber e deve ser receptivo e aberto para adequar suas atuações às necessidades dos alunos em cada contexto.

É preciso, então, ancorar essa prática reflexiva sobre uma base de competências profissionais. Segundo o autor, elas são as seguintes:

1. organizar e animar as situações de aprendizagem;
2. gerir o progresso das aprendizagens;
3. conceber e fazer evoluir os dispositivos de diferenciação;
4. envolver os alunos nas suas aprendizagens e no seu trabalho;
5. trabalhar em equipe;
6. participar da gestão da escola;
7. informar e envolver os pais;
8. servir-se de novas tecnologias;
9. enfrentar os deveres e dilemas éticos da profissão;
10. gerir sua própria formação contínua.

As competências profissionais só podem, na verdade, ser construídas graças a uma prática reflexiva e na qual haja participação que se

assegure desde o início dos estudos. É funcionando numa postura reflexiva e numa participação crítica que os estudantes tirarão o melhor proveito de uma formação. O autor vai além, afirmando que professor deve estar preparado para refletir sobre sua prática, para criar modelos e para exercer sua capacidade de observação, análise, metacognição e metacomunicação. Ele deve auxiliar as pessoas a serem capazes de evoluir, de aprender de acordo com a experiência, refletindo sobre o que gostariam de fazer, sobre o que realmente fizeram e sobre os resultados de tudo isso.

Para Schön (Apud LOMBARDI, 2006) a reflexão é o elemento estruturador para a concepção do professor e do ensino, pois com a reflexão o professor é capaz de desenvolver pensamento e posteriormente ações condizentes. Se o professor pensar e agir como profissional reflexivo ele poderá assumir seu desenvolvimento com base na observação e exame do conteúdo de cursos que compõem sua evolução.

Toda reflexão deve nos levar à mudanças, para o aperfeiçoamento de nossa prática docente. O desejo dessas mudanças, segundo Perrenoud (2002), nasce da decepção, do descontentamento com aquilo que se faz. Acima de tudo, uma pessoa quer que sua prática evolua. É quando se torna adequado uma reflexão sobre o *habitus*, que pode ser considerado a forma de ser, hábito, rotina, obrigação, automatismo.

A prática pedagógica é o espaço mais importante, permanente e efetivo de formação docente, como dizem os próprios docentes. Refletir sobre o que se faz, para compreender e aprender com o que se faz, é a chave do “profissional reflexivo” (Schön, 2000). Refletir sobre os próprios modos de aprender e ensinar é um elemento chave para “aprender a aprender” e para “aprender a ensinar”. A reflexão e sistematização crítica e coletiva sobre a prática pedagógica estão sendo cada vez mais incorporadas em experiências inovadoras de programas de formação docente em muitos países, porém ainda falta assegurar as condições e

refinar os mecanismos para que essa reflexão possa vir a produzir novos conhecimentos (Torres, 1999).

Na prática reflexiva, segundo Lombardi (2006),

“...rejeita-se o conceito de educação como ação meramente tecnológica, para entendê-lo como ação de interação. O professor é considerado uma pessoa ativa, que atua e reflete sobre sua ação.”

E continua, afirmando que toda prática pedagógica é uma intervenção específica numa situação complexa que nunca se reproduz de forma idêntica. Isso se deve aos diferentes contextos nos quais o ensino/aprendizagem ocorre. Deve-se considerar os conhecimentos, a experiência e os significados que os alunos trazem à sala de aula, seu potencial cognitivo, suas capacidades e interesses individuais e seus procedimentos de pensar, para então proporcionar aos alunos possíveis modificações significativas. Com isso, a competência profissional será formada a partir da interação não só entre professores, mas também entre professores e alunos.

Essa formação deve oferecer aos futuros professores mecanismos teóricos para que reflitam e possam encontrar a forma mais adequada de ensino/ aprendizagem que melhor se ajuste à suas realidades e à de seus alunos.

Devemos sempre refletir na ação que estamos envolvidos, pois dessa forma poderemos contribuir na alteração do processo em curso (Perrenoud, 2002). Não podemos nos esquecer que leva tempo para apagar rotinas antigas da mente humana e assimilar novas. Os esquemas antigos não desaparecem de nossa “memória inconsciente”, mas são censurados, inibidos. Por esse motivo podem entrar em conflito com aprendizagens mais recentes. Já a reflexão sobre a ação vai se desenrolar *a posteriori* e pode vir a fazer parte de uma nova experiência. Torres (1999) dá um belo exemplo: Diz ser imprescindível “remover a terra para plantar as sementes”, ou seja, devemos identificar e analisar junto com os docentes os saberes implícitos e as crenças que fazem

parte desse senso comum sobre a educação que serve de cimento, segundo a autora, para a velha escola que cada um de nós leva dentro de si.

Essas novas experiências podem, para professores muito experientes, significar agir de forma não convencional, não seguindo regras ou esquemas pré-estabelecidos. Isso decorre de sua experiência anterior, capacitando-os a identificar o momento oportuno para a aplicação de seus saberes ou princípios.

Lombardi (2006) ainda sinaliza que

“...é necessária a condução sistemática da reflexão com foco no processo de ensino/aprendizagem de línguas, tentando integrar as teorias lingüísticas às teorias de ensino de línguas, visando a formação de um profissional competente e comprometido com seu desempenho para formar futuros cidadãos críticos, capazes de interagir e comunicar-se socialmente.” (pg. 50)

3.2 Abordagens de ensino

Conforme vimos acima, os profissionais reflexivos estão sempre atentos à sua prática, tentando de uma forma ou de outra aprimorar suas atividades. Uma outra forma de aprofundar essa análise é descrita por Fenstermacher e Soltis (2004)²⁰ onde os autores salientam que a abordagem usada ao ensinar tem grande influência sobre o que se faz como professor.

De acordo com esses autores, as abordagens são classificadas basicamente em três tipos:

1. O professor como Executivo

Essa abordagem vê o professor como um gerente de processos complexos em sala de aula, pessoa encarregada de facilitar certos

²⁰ FENSTERMACHER, Gary D., SOLTIS, Jonas F. **Approaches to Teaching**. Ed. Teachers College Press. New York, 2004. (Series Thinking About Education)

resultados com os alunos através do uso das melhores técnicas e habilidades disponíveis. A utilização de materiais cuidadosamente desenvolvidos com apoio de pesquisas é muito importante nessa abordagem.

É dado muito valor ao corpo de conhecimento que os alunos devem adquirir, além de ser importante os métodos pelos quais esse corpo de conhecimento será ensinado. Toda a complexidade de uma aula exige planejamento cuidadoso, execução baseada nesse planejamento, avaliações, e revisão do executado, sempre focando um aprendizado profícuo. Todas essas tarefas são iguais aos dos executivos no mercado de trabalho, que gerenciam pessoas e recursos através de planejamento, ação, avaliação e reação com base em experiência e evidências. Eles tomam decisões quanto ao o que a pessoas deverão fazer, quando e por quanto tempo, avaliarão se os padrões esperados foram alcançados e decidirão o que fazer caso não alcancem os objetivos. O mesmo acontece com esse tipo de professor. Ele deve gerenciar o tempo que é alocado para o engajamento dos alunos com a matéria, tentando fazer com que esse tempo seja o mais proveitoso possível. Devem ser criadas condições favoráveis ao aprendizado através de estímulos positivos ou apoio reforçando algo que não foi bem entendido, pois nesse tipo de abordagem o aprendizado do aluno é o mais enfatizado. Esse comportamento se baseia nas teorias de B.F.Skinner (1954) sobre o ensino como estímulo ou causa, e a aprendizagem como resposta ou efeito do processo de ensino-aprendizagem.

Os elementos dessa estrutura: maior ênfase em Métodos e Conteúdo (mensurável) e menor ênfase em Auto-Conhecimento, Relacionamento e Finalidade.

2. O professor como Facilitador

Essa abordagem prioriza o que o aluno traz para o ambiente de sala de aula, e dá muita ênfase na utilização das experiências anteriores do aluno.

O professor facilitador é tipicamente uma pessoa com muita empatia que deseja fazer com que seus alunos cresçam e alcancem um alto nível de auto-entendimento e auto-realização.

Nessa abordagem o professor dá mais ênfase no aluno como pessoa. A prioridade é conhecer e entender bem seus alunos. Ele encoraja e estimula o crescimento e desenvolvimento dos alunos, para que esse processo interno continue mesmo depois de sair do meio escolar, sendo esses sua principal preocupação. Ele não considera o conteúdo como o mais importante da aprendizagem, somente o necessário como contribuição para o crescimento pessoal do aluno. Ele sabe que o aluno já chega à escola com uma bagagem de conhecimento e sua intenção é mesclar esse conhecimento prévio com o conhecimento acadêmico. Essa abordagem ganhou variações ao longo do tempo, adotando pressupostos do ensino construtivista (onde o aluno aprende através do significado de suas experiências) e inteligências múltiplas (teoria criada por Howard Gardner²¹; que afirma que todos nós temos tendências individuais (áreas de que gostamos e em que somos competentes) e que estas tendências podem ser enquadradas numa das inteligências alencadas).

Os autores mencionam Paul Goodman, escritor e sociólogo americano, que dizia: “Nada pode ser aprendido eficientemente ou aprendido de fato ... a não ser que satisfaça uma necessidade, desejo, curiosidade, ou fantasia.” (pg. 29)

Os elementos dessa estrutura: maior ênfase em Auto-Conhecimento. Relacionamento e Finalidades também são importantes, mas sempre atrelados ao auto-conhecimento do aluno como pessoa, respeitando diferenças e aceitando o multiculturalismo. A escola de filosofia conhecida como existencialista, com Jean-Paul Sartre sendo o mais famoso

²¹ Em seu livro “Estruturas da Mente” de 1983, ele descreve sete dimensões da inteligência (inteligência visual/espacial, musical, verbal, lógica/matemática, interpessoal, intrapessoal e corporal/cinestética). Mais recentemente, acrescentaram-se à lista as inteligências naturalista e existencial.

expoente, é a base para esse professor, que vai se definindo conforme ele confronta o mundo a sua frente e escolhe seus caminhos.

3. O professor como Libertador

Essa abordagem vê o professor como alguém que abre e liberta a mente do aprendiz para que ele possa passar a se conhecer melhor, e tornar-se num ser humano mais completo, instruído, informado e digno. A idéia clássica de uma educação liberal sustenta a tendência desta abordagem.

A abordagem libertadora tem suas raízes na educação liberal, onde o objetivo é libertar a mente para indagar, conhecer e entender, imaginar e criar, usando todo o potencial intelectual da vida civilizada. Isso deve ser feito com uma postura correta do professor. Ele considera todas as matérias pertencentes ao currículo como ferramentas que capacitam os alunos a fazer julgamentos adequados, a raciocinar melhor, e fomentar a curiosidade e imaginação. Um dos pilares dessa abordagem são as teorias de Paulo Freire referentes à pedagogia emancipatória, onde é importante liberar as mentes dos alunos de idéias onde as classes mais baixas da população aprendam a ser doces trabalhadores e as classes mais elevadas sejam treinadas para liderar e exercer o poder. A pedagogia emancipatória se preocupa com a justiça social e democracia.

Os elementos dessa estrutura: maior ênfase em Conteúdo (*insights*, idéias, teorias, e procedimentos) e Finalidade, sendo essa última moldada pelo conteúdo, e menor ênfase em Método, Auto-Conhecimento e Relacionamento.

Os autores afirmam que não é necessário pensar em qual destas abordagens um docente se identifica, porém para se tornar um profissional eles devem refletir sobre as posturas que embasam sua atividade docente. Tendo ciência das diferentes abordagens de ensino, o professor terá um embasamento para reflexão e avaliação do seu

trabalho. É importante lembrar que essas três abordagens, apesar de suas diferenças, muitas vezes compartilham das mesmas características.

Para Fenstermacher e Soltis (2004) cada uma das abordagens possui sua própria estrutura, composta por cinco elementos, os quais sempre estão presentes, porém não necessariamente com a mesma intensidade. Tais elementos são: Método, Auto-Conhecimento, Conteúdo, Finalidade, e Relacionamento.

- Método: refere-se às técnicas e habilidades usadas por professores para auxiliar os alunos a obterem o conhecimento, a compreensão e as habilidades desejadas.
- Auto-conhecimento: refere-se a tudo que o professor conhece de seus alunos, como por exemplo, seus interesses, talentos e preocupações, histórico familiar e seu desempenho em anos anteriores.
- Conteúdo: refere-se a tudo que o professor conhece sobre sua disciplina. A profundidade desse conhecimento possibilitará ao professor usar diversas metáforas e analogias para explicar o conteúdo de sua matéria, tornando-a mais acessível aos alunos.
- Finalidade: são os propósitos que o professor tem para com seus alunos e seu ensino. Alguns exemplos são: O que ele deseja que seus alunos saibam e sejam capazes de fazer? O que ele está tentando realizar como professor?
- Relacionamento: refere-se ao tipo de ligação que o professor tem com seus alunos. Alguns professores impõem uma certa distância entre eles e os alunos enquanto outros se mostram muito amigos e íntimos. Alguns professores consideram que o mais importante é que o aluno aprenda a matéria, enquanto outros acreditam que é essencial saber

como seus alunos pensam para poder ajudar-lhes a serem mais críticos.

Fenstermacher e Soltis (2004) acreditam que a grande vantagem de se usar essa análise sobre as abordagens é que o professor poderá ter maior controle sobre os elementos que as configuram. Por exemplo, ele decide o quanto se aprofundará nos conhecimentos sobre as técnicas, e quais usará em sala de aula; ele decide quanto vai se envolver nas experiências de vida de seus alunos; ele terá o controle de quanto se aprofundar na matéria a ser ensinada e como essa matéria será representada aos alunos; ele tem relativa liberdade de adotar as finalidades e perseguir os objetivos estipulados; e depende do professor escolher o tipo de relacionamento que ele deseja ter com seus alunos. Os autores lembram que quanto mais marcantes esses elementos forem nas abordagens dos professores, melhores profissionais eles serão.

O quadro a seguir resume as características de cada tipo de abordagem:

Quadro 2 – Características de tipos de abordagem dos professores (Fenstermacher e Soltis, 2004)

	<i>Executivo</i>	<i>Facilitador</i>	<i>Libertador</i>
Maior ênfase	Método Conteúdo	Auto-Conhecimento Finalidade	Conteúdo Finalidade
Menor ênfase	Auto-Conhecimento Finalidades Relacionamentos	Método Conteúdo Relacionamentos	Método Auto-Conhecimento Relacionamentos

Finalmente, os autores concluem que é importante que o profissional docente se sinta confortável com a abordagem a ser adotada e que essa adoção não é algo fixo. Dependendo das circunstâncias em sala de aula, os professores podem adotar uma ou outra abordagem, não significando com isso que ele não tenha uma forma própria de agir.

Muitas vezes o que parece ser mutuamente exclusivo ou inconsistente na teoria, nem sempre é assim na prática, pois as abordagens não são adotadas simultaneamente, mas sequencialmente e dentro de contextos específicos. Portanto é razoável pensar que os docentes se identificarão melhor com aquela abordagem que mais se assemelhar à sua personalidade.

É importante, por fim, salientar, que tais abordagens constituem modelos teóricos que não terão traduções únicas para determinadas formas de ensinar. Constituem sistematizações que podem esclarecer ênfases, especificidades, características gerais etc., sem serem prescritivas. De acordo com o referencial teórico adotado e considerando o professor como protagonista de um conhecimento que só ele constrói – que é o de ensinar determinado conteúdo / área de conhecimento / conceito, etc., ou seja, o conhecimento pedagógico do conteúdo que amalgama os diversos tipos de conhecimento seria contraditório tentar enquadrar práticas em modelos pré-estabelecidos. O professor, ao explicar como aprendeu a ensinar um conceito, por exemplo, oferece condições para que se possa estabelecer relações, mesmo que parciais, com esse ou aquele modelo.

Numa visão humanística, mais especificamente da ação docente do professor de línguas, Almeida Filho (2008)²² resume a abordagem básica de ensino dos professores como:

“... um conjunto de disposições, conhecimentos, pressupostos, crenças e eventualmente princípios sobre o que é linguagem humana, Língua Estrangeira (LE), e o que é aprender e ensinar uma língua-alvo.” (pg.17)

E continua:

“O conceito de abordagem é também compreendido como uma filosofia, um enfoque, uma aproximação, um tratamento, uma lida. O objeto direto de abordar é justamente o processo ou a construção do aprender e do ensinar uma nova língua.” (pg. 18)

²² Almeida Filho, J.C. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Ed. Pontes, 2008.

3.3 Formação de Professores de Línguas

Desde o final do século XX estamos vivendo a chamada “era da comunicação” e o mundo está rapidamente se tornando uma “aldeia global”, algo que já era previsto por muitos analistas. Com uma maior necessidade de se comunicar com vários povos falantes de diversas línguas e dialetos, e estes viajando pela “aldeia global” com maior freqüência, é inevitável sentir as divisões das várias línguas. Solidificou-se então a exigência de uma língua que todos pudessem se fazer entender.

Portanto, o ensino de línguas, principalmente das línguas modernas, que são consideradas os canais internacionais de comunicação, tornou-se ainda mais importante. O significativo aumento do ensino de línguas a partir da segunda metade de século XX acarretou numa maior demanda por professores de línguas e a necessidade de formação e treinamento desses professores. A partir dos anos 60 observou-se um aumento substancial nas escolas especializadas na língua inglesa. Isso ocorreu numa época em que podia se observar a grande influência da cultura norte-americana no Brasil.

No Brasil, os primeiros livros sobre formação de professores de línguas estrangeiras datam de 1990. Desde então muitos estudos, trabalhos, livros dissertações e teses foram publicados sobre ensino e aquisição de uma língua estrangeira, todos eles ressaltando a perspectiva humanística inerente nessa atividade (Bulla²³, apud Gil, 2008, pg. 320).

Sob este ângulo humanístico, existe uma grande diferença de resultados quando a proporção aluno-professor é de 40-1 e quando essa proporção passa para 150-1. Uma aula tradicional já não atende as necessidades dos dias de hoje. Como assinala Shulman (2004), os alunos devem ser parte ativa do processo ensino-aprendizagem. Os professores devem

²³ BULLA, G. *Cursos de Formação de Professores de Línguas a Distância: Reflexões Sobre Aspectos Organizacionais e Desenvolvidorais*. In: GIL, G.; VIEIRA ABRAHÃO, H. **Educação de Professores de Línguas: Os desafios do formador**. Campinas: Ed. Pontes, 2008.

fomentar a autonomia de seus alunos e ao mesmo tempo refletir sobre esse tipo de comunidade de aprender que ele está criando e fomentando em sua sala de aula. Esse novo paradigma requer professores e alunos mais vigilantes e ativos, que procuram como aprender e ensinar melhor.

Allwright (2008)²⁴, quando se refere ao importante trabalho conjunto entre professores e alunos de línguas estrangeiras, cita a Prática Exploratória como uma ferramenta muito útil no acompanhamento da evolução da aprendizagem:

“Em relação ao ensino de línguas, a Prática Exploratória significa os professores e alunos de línguas desenvolvendo seus próprios entendimentos de vida como professores e alunos enquanto continuam a aprender e ensinar, com vistas a aprimorar a qualidade de vida que eles têm em conjunto, e, por conseguinte a qualidade do ensino e da aprendizagem naquele ambiente.” (pg. 140, tradução nossa)

Ele continua, afirmando que essa prática é muito mais proveitosa e eficiente que as práticas de pesquisa-ação, pois essa última cria uma carga extra de trabalho para o professor que não se justifica. A Prática Exploratória teria um resultado mais significativo e prático, pois envolveria a análise tanto das atividades do professor quanto das atividades dos alunos.

A pesquisa-ação, de acordo com Sturn (2008)²⁵, se constitui como um tipo de pesquisa que gera reflexão crítica entre os participantes, contribuindo para a realização de ações pedagógicas mais produtivas em salas de aula de língua estrangeira. Ela acredita que a pesquisa-ação pode promover a autonomia dos professores, desenvolvendo sua criatividade ao ensinar.

Deve-se cuidar para que as mensagens implícitas (o ensino de línguas é um esforço essencialmente humano e interpessoal) e as mensagens

²⁴ ALLWRIGHT, Dick. *Prioritising the Human Quality of Life in the Language Classroom: Is it Asking Too Much of Beginning Teachers*. In: GIL, G; ABRAHÃO, M H. **Educação de Professores de Línguas: Os desafios do formador**. Campinas: Ed. Pontes, 2008.

²⁵ STURN, Luciane. *A Pesquisa-Ação e a Formação Teórico-crítica de Professores de Línguas Estrangeiras*. In: GIL, G; ABRAHÃO, M H. **Educação de Professores de Línguas: Os desafios do formador**. Campinas: Ed. Pontes, 2008.

explícitas (o chamado currículo oculto) da formação inicial do professor de língua não encobrem sua função. O professor não deve perder de vista a perspectiva humanística de sua atividade.

Allwright (2008) acredita que os professores conseguem controlar o processo de aprendizagem dos alunos através do controle de suas próprias aulas. Ele afirma que tudo que acontece em sala de aula pode tanto propiciar ou frustrar esse processo. O desenrolar das aulas em clima colaborativo, ameno e amistoso sempre é mais propício ao aprendizado, pois a participação dos alunos é um dos principais ganhos.

Almeida Filho (2008) vai mais longe, quando se refere à importância da participação e envolvimento dos alunos com os professores de línguas em relação a sua comunicação. Ele descreve o ensino comunicativo como sendo aquele que organiza as experiências de aprender algo de real interesse ou necessidade do aluno, incentivando o aluno a pensar e para que ele possa usar a língua-alvo para realizar ações na interação com outros usuários dessa língua. Há uma ênfase maior na produção de significados por parte dos alunos do que nas formas gramaticais por eles empregadas.

O autor considera comunicativo aquele professor de línguas que, dentre outras ações, em sala de aula consegue:

- Propiciar experiências de aprender com conteúdos de significação e relevância para a prática e uso da nova língua;
- Tolerar o papel da língua nativa, considerando os erros como sinais de crescimento de uma nova capacidade de comunicação em outra língua;
- Representar temas e conflitos do universo do aluno na forma de problematização e ação dialógica;
- Respeitar a variação individual quanto a variáveis afetivas tais como motivações, ansiedades, inibições, empatia com as culturas dos povos que usam a língua-alvo, autoconfiança, etc., e

- Avaliar o que o aluno pode desempenhar em atividades e tarefas comunicativas mais do que aferir conhecimento gramatical sobre a língua-alvo.

Tais ações implicam que o professor adote um planejamento aberto, redirecionando suas aulas a partir de cada situação apresentada.

O novo profissional precisa de apoio da administração escolar para que o processo de aprendizagem instaure a colaboração, baseada nos paradigmas sócio-construtivista de Vygotsky (para quem todo conhecimento é construído socialmente, no âmbito das relações humanas) e da educação emancipatória, a qual segundo Theodor Adorno, busca proporcionar uma emancipação humana (Kohonen 2003 In: Gil, 2008). Esse profissional também fará uso de equipamentos multimídias e para isso ele deve ter conhecimento dos mesmos para que possam ser utilizados da maneira mais eficaz possível.

O conhecimento midiático por parte dos docentes, segundo Allred (2008)²⁶, é uma ferramenta crucial de ensino nesses novos tempos e extremamente relevante nas salas de aulas de línguas estrangeiras, pois é muito comum o uso de multimídia visual e textos para exemplificar o uso da língua. Ainda para a autora, os professores estão atualmente utilizando materiais que vão desde transparências, filmes na língua estrangeira, livros didáticos e figuras, até mídias tecnologicamente avançadas como *blogs*, produções de vídeos, *podcasts*, e vídeo conferências. Porém, ela lembra que esses mesmos professores não podem se esquecer de analisar criticamente esses materiais no que diz respeito a seus conteúdos, relevância, valores e ideologias. Ou seja, o professor com conhecimentos de vários tipos de mídia é capaz de trazer o mundo para dentro da sala de aula, inspirando um multiculturalismo, consciência social, pensamento crítico e uma ligação significativa com a vida de seus alunos.

²⁶ ALLRED, Catron. *Critical Media Literacy: A 21st Century Teaching Tool*. In: GIL, G; ABRAHÃO, M H. **Educação de Professores de Línguas: Os desafios do formador**. Campinas: Ed. Pontes, 2008.

Leffa (2009) corrobora dessa visão, pois acha que os professores devem ir além do material impresso em papel, tanto o livro didático como material preparado pelo professor. Ele enfatiza que vivemos num mundo dinâmico e multimidiático, muito além da bidimensionalidade estática do papel e do quadro negro; um mundo em movimento visual e sonoro que perpassa pela língua que falamos e ensinamos. E adverte que ignorar esse mundo é reduzir e empobrecer a língua que ensinamos (pg. 121).

Porém Torres (1999) alerta que a introdução das modernas tecnologias, dentre elas o computador, não vem acompanhada das estratégias e dos recursos indispensáveis para que os docentes possam utilizar tais tecnologias, aumentando ainda mais a brecha cultural e tecnológica entre os docentes e seus alunos.

Debater a formação de professores de línguas estrangeiras deve ser um aspecto sempre presente nos cursos de Licenciatura, nos cursos de Pós-Graduação e em eventos acadêmicos preocupados com a qualidade do ensino no país.

Apesar de afirmar que os professores de línguas ainda são mal preparados tanto no Brasil como em toda América Latina, Gimenez (2009)²⁷ esclarece que a área de formação de professores de línguas tem recebido cada vez mais atenção. Ela cita o I Congresso Latino-Americano de Formação de Professores de Línguas (**I CLAFPL**) como sendo uma das boas iniciativas da área. Durante o Congresso (realizado em Florianópolis, SC, de 09 a 11 nov / 2006) ficou comprovado que existem várias pesquisas na área. Dos 385 trabalhos, 200 eram sobre formação de professores de inglês, sendo que os temas mais pesquisados foram: currículos dos cursos de formação, linguagem na formação, crenças/representações de futuros professores e professores já atuantes,

²⁷ GIMENEZ, Telma. *Ensinar a aprender ou ensinar o que aprendeu?* In: LIMA, Diógenes C. (org.) **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa**. São Paulo: Ed. Parábola, 2009.

pesquisa-ação como forma de desenvolvimento profissional, formação do formador, identidade do professor e reflexão colaborativa.

Esse Congresso foi uma iniciativa muito importante na área e seus resultados tão positivos que levaram a criação do **II CLAFPL**, realizado em novembro de 2008, no Campus Gávea da PUC-Rio.

Como afirma Fernández, (2008)²⁸ os cursos de formação de professores de línguas estrangeiras são basicamente muito curtos e esse tempo não é suficiente para obter um profundo conhecimento do conteúdo, adquirir fluência, e, além disso, há pouca relação entre conteúdo específico e conteúdo pedagógico. Em função disso, o futuro professor deverá investir na sua formação continuada em outro momento e local para aprofundar seus estudos.

Esse aprofundamento pode se dar através de cursos avulsos de capacitação, intercâmbios em países de língua inglesa, participação em congressos no exterior, entre outros. Porém todos esses mecanismos têm alto custo e exigem tempo e dedicação dos professores que já se encontram com carga de trabalho bem elevada.

Dessa forma, insiste Fernández (2008), os cursos de graduação, ou seja, a formação inicial, devem ser cuidadosamente planejados e realizados. Tanto as disciplinas vinculadas ao Bacharelado (língua, literaturas, lingüística, etc.) quanto às relacionadas à Licenciatura (didática, psicologia, metodologia de ensino de línguas estrangeiras e estágios supervisionados) devem ser oferecidos de forma que o futuro docente conclua seu curso com uma visão ampla e profunda dos principais pontos relativos ao idioma em questão.

²⁸ FERNÁNDEZ, I. G. *As Transformações do Mundo do Trabalho e as Implicações para a Formação de Professores de Línguas*. In: GIL, G; ABRAHÃO, M H. **Educação de Professores de Línguas: Os desafios do formador**. Campinas: Ed. Pontes, 2008.

Essa opinião é compartilhada por Gimenez (2009) quando diz que é de responsabilidade dos programas de formação de professores criar condições para que aquilo que se deseja ver acontecendo nas escolas também seja vivenciado durante o processo de formação.

Nessa mesma linha de raciocínio, Almeida Filho (2008) alerta que:

“... a área de estudo e pesquisa sobre o ensino-aprendizagem de línguas, comumente compreendida hoje como subárea da Lingüística Aplicada, mas tradicionalmente contida no âmbito das Letras, tem sido nos grandes centros universitários brasileiros uma das mais protegidas das mudanças de paradigmas de investigação e uma das mais tardias nas ciências humanas em se alinhar epistemologicamente com a pesquisa experimental empírica em contextos nacionais.”

Ou seja, muitos estudos e pesquisas ainda devem ser feitos para que esse campo de atuação seja embasado por teorias e com isso os profissionais possam se aperfeiçoar cada vez mais.

Almeida Filho (2001)²⁹ afirma que a urgência de aprender uma nova língua para algum uso real pessoal e/ou profissional aumenta uma desigualdade existente há muito no Brasil: aprender para obter alguma distinção social no aprender mais sobre a língua-alvo do que o próprio novo idioma, e aprender para valer quando o aprendizado for imprescindível no trabalho, na formação ou nos contatos interpessoais. Para o futuro profissional da hotelaria, esse domínio é considerado imprescindível, mesmo que somente objetive uma distinção social.

O autor alerta que há uma grande diferença no Brasil entre o que se pratica no ensino de línguas nas escolas e salas de aula e o que projetam acadêmicos, teóricos e pesquisadores no cenário universitário dos cursos de Letras e programas de pós-graduação em Lingüística Aplicada, Letras e Estudos da Linguagem. O ensino de línguas é muito diferente de região para região do país, tipo de escola (públicas, particulares, ou instituto de

²⁹ ALMEIDA FILHO, J. C. **O Ensino de Línguas no Brasil de 1978. E Agora?** Revista Brasileira de Lingüística Aplicada, Campinas, v.1, n.1, 15-29, 2001.

línguas), até mesmo dentro de alguns nichos, como universitários, empresariais, etc.

A busca pelo aperfeiçoamento profissional, tanto inicial quanto continuado, é de responsabilidade de todos os professores de línguas estrangeiras. Tal aperfeiçoamento exige empenho e dedicação, mas também exige de cada um a conscientização de que somos todos responsáveis pela melhoria do ensino no país.

A conscientização acima mencionada é considerada por Leffa (2009) como um fator essencial para incluirmos os alunos de língua estrangeira (neste caso, o inglês) no mundo globalizado da atualidade. Segundo o autor, a motivação pela aprendizagem da língua estrangeira engloba três fatores: o saber, o desejo e a ação do professor. E explica:

“O saber refere-se ao que está por trás da pergunta do aluno, aparentemente desmotivado para aprender a língua; o desejo trata da paixão do professor como força capaz de movê-lo à ação; e finalmente o fazer, em que se contextualiza a atividade do professor de língua estrangeira como agente da inserção do aluno na comunidade maior.” (pg.115)

Enfim, sábias são as palavras de Gimenez (2009) quando diz: “Não existe ensino sem aprendizagem”.

4. HOTELARIA: UM BREVE HISTÓRICO

A hotelaria é uma indústria de bens de serviço, possui suas características próprias de organização e sua finalidade principal é o fornecimento de hospedagem, alimentação, segurança, e vários outros serviços coligados à atividade de bem receber. Ela surgiu por volta de 450 A.C., quando em Olímpia, na Grécia, foi construída a primeira hospedaria com a finalidade específica de hospedar os visitantes que assistiram aos jogos olímpicos. É o primeiro "hotel" de que se tem notícia (Campos s/d³⁰).

No final do século XVIII o Brasil ainda era um país jovem e sem tradições em hotéis por isso, segundo Campos (s/d), toda sua estrutura hoteleira e idéias foram inspiradas nos moldes europeus e americanos, inclusive importando materiais para as primeiras construções hoteleiras de luxo.

O primeiro hotel internacional no Brasil foi de propriedade do francês Louis Pharoux na cidade do Rio de Janeiro em 1816. A partir de então surgiram pequenos hotéis que possuíam características européias tanto em seus serviços como em suas instalações.

Ainda segundo Campos (s/d), somente após a Segunda Guerra Mundial, com as grandes transformações tecnológicas e o desenvolvimento industrial crescente, a hotelaria passou a se aperfeiçoar e criar conceitos próprios, diferenciando as diversas categorias de estabelecimentos e criando regras e normas que direcionassem suas atividades.

Em alguns casos da hotelaria, a qualidade significa questão de sobrevivência empresarial. Essa qualidade engloba não só a prestação de serviços, mas como esse serviço é prestado. A luta pela melhoria de qualidade dos serviços fez com que as atenções dos empresários se voltassem para seus funcionários, pois dependiam integralmente de suas atuações no palco

³⁰ CAMPOS, Luiz Cláudio M., **Administração de Hotéis**. Acessível em <http://www.senac.br/BTS/232/boltec232c.htm>

hoteleiro, para melhorarem as condições de atendimento e serviços em geral, conquistando, com isso, melhores posições no mercado já tão competitivo.

Campos (s/d) lembra que no ramo hoteleiro, ninguém trabalha isolado, sem conhecimento do que se passa nas outras áreas. A integração e a interação passam a ser armas imprescindíveis de sucesso.

Atualmente os novos hotéis já oferecem uma estrutura diferenciada, procurando facilitar ao máximo a vida do cliente, mas seus dirigentes já perceberam que na venda de serviços, a qualidade de atendimento suplanta a simples oferta de prédios, máquinas e equipamentos modernos. A importância desse atendimento é composta pela boa comunicação, não só entre a equipe de trabalho, mas também com os hóspedes. Essa comunicação só pode ser considerada completa se for propiciada em várias línguas, especialmente e impreterivelmente em inglês.

Mais recentemente a utilização de uma diferente terminologia começa a surgir na história da hotelaria. A “hospitalidade” vem substituindo de forma gradativa o termo “hospedagem”. A hospitalidade pode ser considerada como uma forma de relação humana baseada na ação recíproca entre visitantes e anfitriões. A hotelaria começa a entender que muito mais do que oferecer boas acomodações é preciso integrar o hóspede ao ambiente em que ele se encontra. Este talvez seja o maior desafio a ser transposto, pois com a globalização mais e mais hóspedes estrangeiros chegam ao Brasil. Esta mudança não passa apenas por investimentos financeiros, mais do que isso, envolve qualificação de mão-de-obra e, acima de tudo, revisão de cultura com rompimento de paradigmas e costumes. Essa qualificação de mão-de-obra engloba necessariamente a fluência dos idiomas estrangeiros.

Camargo³¹ (2004) ainda salienta que a hospitalidade, disciplina recém-chegada ao universo das ciências aplicadas, enfrenta as mesmas lutas anteriores de competição com outras disciplinas pela conquista de status como instituição

³¹ CAMARGO, Luiz Octávio L. **Hospitalidade**, São Paulo, Ed. Aleph, 2004.

acadêmica com direito próprio (denominação, financiamento, cátedras, departamentos, horários nos planos de ensino). Seu corpo de conhecimento ainda é muito pequeno quando comparado com áreas tradicionais como psicologia, antropologia, história, medicina, entre outras.

Muito do que se produz sobre a área pode ser encontrado nas publicações acadêmicas como periódicos, relatórios e anais de congressos. Há necessidade de um maior número de pesquisas a fim de reforçar a estrutura da educação em Hospitalidade, ampliando assim seu corpo de conhecimento.

4.1 Hospitalidade e as Diretrizes Curriculares

As orientações gerais sobre os cursos superiores no Brasil são criadas pelo Ministério da Educação – MEC. Este ministério tem secretarias especiais que tratam de vários aspectos da educação formal no país, uma delas sendo a SESu – Secretaria da Educação Superior.

De acordo com o parecer CNE/CES 436/20012 os Cursos Superiores de Tecnologia, no Brasil, respondem à Secretaria de Educação Média e Tecnológica (SEMTE/MEC) e integram-se a educação superior na área tecnológica, possuindo algumas características distintas dos demais cursos superiores. O profissional formado em um curso de Tecnologia receberá o diploma de Tecnólogo podendo dar continuidade ao ensino cursando a pós-graduação *stricto sensu* e/ou *lato sensu*.

Uma das características distintas dos cursos de Tecnologia é o seu tempo de duração, sendo, na maioria dos cursos, de dois anos e a carga horária de 1.600 horas a até 2.400 horas. Estes cursos superiores de curta duração visam formar profissionais para atender rapidamente áreas específicas do mercado de trabalho, como foi o caso do surgimento dos Cursos Superiores de Tecnologia em Hotelaria no Brasil. Já os cursos de bacharelado têm duração de quatro anos com currículos mais amplos.

A qualidade das licenciaturas foi uma das preocupações do MEC nos últimos anos. A LDB (Lei de Diretrizes e Bases) de 1996 extinguiu a obrigatoriedade de currículos mínimos e, em seu lugar, surgiram as diretrizes curriculares. Essas diretrizes para todos os cursos de graduação foram elaboradas com base nos seguintes princípios, objetivos e metas:

Princípios

- Assegurar às instituições de ensino superior ampla liberdade na composição da carga horária a ser cumprida para a integralização dos currículos, assim como na especificação das unidades de estudos a serem ministradas;
- Indicar os tópicos ou campos de estudo e demais experiências de ensino-aprendizagem que comporão os currículos, evitando ao máximo a fixação de conteúdos específicos com cargas horárias pré-determinadas, as quais não poderão exceder 50% da carga horária total dos cursos;
- Evitar o prolongamento desnecessário da duração dos cursos de graduação;
- Incentivar uma sólida formação geral, necessária para que o futuro graduado possa vir a superar os desafios de renovadas condições de exercício profissional e de produção do conhecimento, permitindo variados tipos de formação e habilitações diferenciadas em um mesmo programa;
- Estimular práticas de estudo independente, visando uma progressiva autonomia profissional e intelectual do aluno;
- Encorajar o aproveitamento do conhecimento, habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar, inclusive as que se referiram à experiência profissional julgada relevante para a área de formação considerada;
- Fortalecer a articulação da teoria com a prática, valorizando a pesquisa individual e coletiva, assim como os estágios e a participação em atividades de extensão, as quais poderão ser incluídas como parte da carga horária;

- Incluir orientações para a condução de avaliações periódicas que utilizem instrumentos variados e sirvam para informar a docentes e a discentes acerca do desenvolvimento das atividades didáticas.

Objetivos e Metas

- Conferir maior autonomia às IES na definição dos currículos de seus cursos, a partir da explicitação das competências e as habilidades que se deseja desenvolver, através da organização de um modelo pedagógico capaz de adaptar-se à dinâmica das demandas da sociedade, em que a graduação passa a constituir-se numa etapa de formação inicial no processo contínuo de educação permanente;
- Propor uma carga horária mínima em horas que permita a flexibilização do tempo de duração do curso de acordo com a disponibilidade e esforço do aluno;
- Otimizar a estruturação modular dos cursos com vistas a permitir um melhor aproveitamento dos conteúdos ministrados, bem como, a ampliação da diversidade da organização de cursos, integrando a oferta de cursos seqüenciais, previstos no inciso I do artigo 44 da LDB;
- Contemplar orientações para as atividades de estágio e demais atividades que integrem o saber acadêmico à prática profissional, incentivando o reconhecimento de habilidades e competências adquiridas fora do ambiente escolar;
- Contribuir para a inovação e a qualidade do projeto pedagógico do ensino de graduação, norteando os instrumentos de avaliação.

De acordo com as diretrizes, os profissionais em Letras devem “ter domínio do uso da língua ou das línguas que sejam objeto de seus estudos, em termos de sua estrutura, funcionamento e manifestações culturais”. Deles se espera múltiplas competências e habilidades para atuarem como “professores, pesquisadores, críticos literários, tradutores, intérpretes, revisores de textos, roteiristas, secretários, assessores culturais, entre outras atividades”.

Essas diretrizes foram aprovadas pelo Conselho Nacional de Educação (CNE), em 18 de fevereiro de 2002. A carga horária das licenciaturas, de acordo com a resolução nº. 1 de 18/02/2002, é de 2800 horas, englobando 400 horas de prática; 400 de estágio curricular supervisionado; 1800 horas de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico-cultural; e 200 horas para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais.

No mês seguinte, 13 de março de 2002, foi aprovada a Resolução da Câmara de Ensino Superior nº. 18, que estabelece as Diretrizes Curriculares para os cursos de Letras, com base nos Pareceres CNE/CES 492/2001 e 1363/2001. Essas diretrizes insistem que os cursos de graduação em Letras deverão ter estruturas flexíveis que:

- facultem ao profissional a ser formado opções de conhecimento e de atuação no mercado de trabalho;
- criem oportunidade para o desenvolvimento de habilidades necessárias para se atingir a competência desejada no desempenho profissional;
- dêem prioridade à abordagem pedagógica centrada no desenvolvimento da autonomia do aluno;
- promovam articulação constante entre ensino, pesquisa e extensão, além de articulação direta com a pós-graduação;
- propiciem o exercício da autonomia universitária, ficando a cargo da Instituição de Ensino Superior definições como perfil profissional, carga horária, atividades curriculares básicas, complementares e de estágio.

Entre as competências e habilidades previstas, as novas diretrizes mencionam explicitamente o domínio da língua, a preparação profissional atualizada, o domínio dos conteúdos básicos que são objetos dos processos de ensino e aprendizagem no ensino básico, e o domínio dos métodos e técnicas pedagógicas. Não se justifica mais atribuir à formação de professores a dois grupos distintos: o que domina o conteúdo, mas não

reflete como ensiná-lo e o que ensina a ensinar um conteúdo que não domina (Paiva, 2003)³².

Os docentes de inglês nos cursos de hotelaria devem estar atentos às duas diretrizes, pois não só serão professores de línguas, mas também dentro do contexto do profissional de hotelaria. Eles deverão preparar seus alunos dentro das exigências de mercado e dentro das habilidades e perfis necessários para esses profissionais.

Assim, os cursos de Graduação em Turismo e Hotelaria devem possibilitar, no perfil específico do egresso, as seguintes competências e habilidades:

- Adquirir conhecimentos específicos das áreas do turismo e da hotelaria, buscando sempre adequá-los, no desempenho técnico-profissional, aliando o humanismo à simplicidade e a ética;
- Ampliar o conhecimento das línguas estrangeiras para atender às necessidades dos segmentos turísticos e hoteleiros;
- Assimilar os modelos das gestões inovadoras;
- Atuar como agente multiplicador dos conhecimentos da área de turismo e hotelaria;
- Atuar em todas as áreas concernentes à profissão seja no planejamento, na organização, na gestão, no assessoramento ou na consultoria;
- Colaborar na elaboração e na implantação do Programa de Regionalização do Turismo – Roteiros do Brasil e no Plano Nacional de Turismo (Gestão 2007/2010);
- Compreender a complexidade do mundo globalizado e das sociedades pós-industriais, onde os setores de turismo e entretenimento, na atualidade encontram ambientes propícios para se desenvolverem;
- Compreender os aspectos naturais, históricos, culturais, econômicos e humanos em prol do desenvolvimento e da preservação de uma cidade e/ou região;

³² PAIVA, V.L.M.O. *A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa*. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84

- Conhecer e dominar o exercício da hospitalidade;
- Conhecer, Interpretar e aplicar a legislação vigente;
- Desempenhar suas aptidões pessoais ligadas à sociabilidade, hospitalidade, dinamismo, criatividade e o senso de organização;
- Desenvolver a comunicação pessoal, cultural e, a utilização de expressões corretas nos documentos técnicos específicos e de interpretação da realidade nas organizações;
- Elaborar, desenvolver, avaliar e analisar projetos turísticos e hoteleiros;
- Estabelecer normas, detectar, aplicar e gerenciar a qualidade dos serviços turístico-hoteleiros;
- Gerenciar e controlar atividades nos principais setores da área turística e hoteleira;
- Integrar-se e contribuir para a ação entre as equipes interdisciplinares;
- Planejar e operacionalizar inventários e espaços turísticos / hoteleiros, através de planos visando à viabilidade econômica financeira utilizando a metodologia adequada;
- Planejar, organizar e efetuar diagnósticos, visando solucionar os problemas, dimensionar os recursos, desenvolver estratégias para o desenvolvimento do Turismo e da Hotelaria;
- Resolver as mais diversas situações com flexibilidade e adaptabilidade diante dos problemas e desafios de ordem organizacional;
- Saber utilizar corretamente os recursos turísticos como forma de educar, orientar, assessorar, planejar e administrar a satisfação das necessidades dos turistas, das empresas e instituições, tanto públicas como privadas e, da população residente;
- Saber utilizar-se do raciocínio lógico, crítico e analítico;
- Ser um profissional atuante, responsável e qualificado para o exercício do turismo e hotelaria.

4.2 Cursos Superiores

O Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep), autarquia federal vinculada ao MEC, promove estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação de políticas públicas para a área educacional, bem como de produzir informações aos pesquisadores, educadores e público em geral.

O Inep disponibiliza em seu *site* (www.inep.gov.br) os dados referentes ao Censo da Educação Superior. Este censo coleta anualmente dados sobre o ensino superior no país e permite traçar um perfil da educação superior. Durante o primeiro semestre de cada ano as instituições de ensino preenchem os formulários do censo para que sejam feitas as análises do ano anterior. Os dados a partir do ano 2000 são apresentados de forma diferente dos anos anteriores, portanto os números mais recentes permitem uma melhor comparação e avaliação da evolução dos cursos, ingressos e concluintes.

Após uma análise feita nos dados fornecidos pelo Inep entre o período de 1998 e 2007, chega-se a conclusão que o curso de Hotelaria ainda é o mais procurado por aqueles que querem se especializar na área (Vide Anexo C). A tabela abaixo resume a procura pelos cursos no período:

Tabela 1 – Ingressantes nos cursos (1998 a 2007)

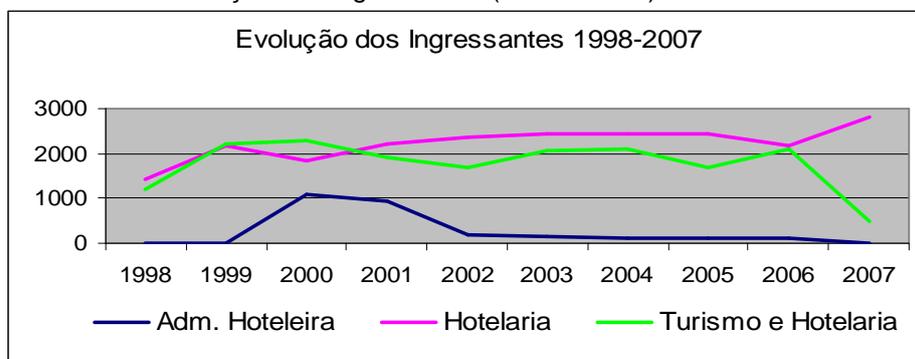
Ingressantes	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Adm. Hoteleira	n/d	n/d	1.072	928	186	146	111	118	130	4
Hotelaria	1.408	2.189	1.834	2.214	2.372	2.421	2.440	2.446	2.181	2.798
Turismo e Hotelaria	1.203	2.226	2.286	1.911	1.669	2.068	2.109	1.700	2.099	472

Fonte: MEC/INEP

Podemos notar que o número de alunos interessados no curso de Administração Hoteleira é extremamente baixo; o número de ingressantes nos cursos de Hotelaria manteve-se estável desde o início do estudo, elevando-se um pouco em 2007. A procura pelo curso de Turismo e

Hotelaria manteve-se estável até 2006, quando ocorreu uma drástica queda no número de ingressantes em 2007. O Gráfico 1 abaixo demonstra essa evolução no tempo:

Gráfico 1 – Evolução dos Ingressantes (1998 a 2007)



A Tabela 2 abaixo resume o número de concluintes dos cursos no período:

Tabela 2 – Concluintes nos cursos (1998 a 2007)

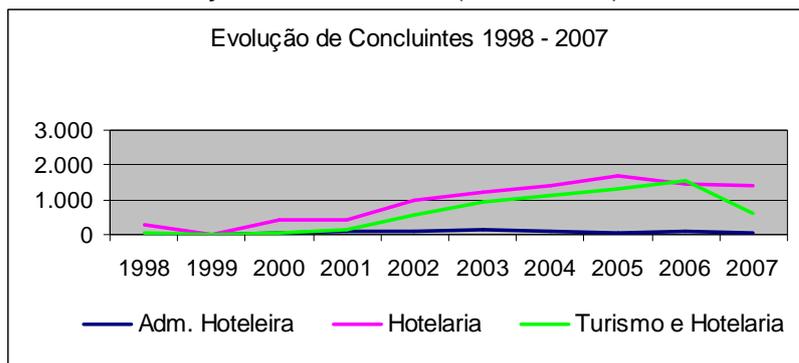
Concluintes	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Adm. Hoteleira	n/d	n/d	64	81	86	122	90	57	81	32
Hotelaria	270	n/d	424	424	1.002	1.205	1.399	1.700	1.438	1.424
Turismo e Hotelaria	66	n/d	68	134	571	943	1.119	1.326	1.530	595

Fonte: MEC/INEP

Podemos notar que o número de alunos concluintes no curso de Administração Hoteleira é extremamente baixo, o número de concluintes nos cursos de Hotelaria manteve-se estável em 2000 e 2001, elevando-se a partir de 2002 até chegar a um pico em 2005, depois disso manteve a mesma média para os anos de 2006 e 2007. Os concluintes do curso de Turismo e Hotelaria foram crescendo gradativamente até 2006, quando em 2007 ocorreu uma drástica queda.

O Gráfico 2 a seguir demonstra essa evolução no tempo:

Gráfico 2 – Evolução dos Concluintes (1998 a 2007)



Ainda na evolução do interesse, abaixo podemos ver o número de ingressantes e concluintes no curso de Hotelaria:

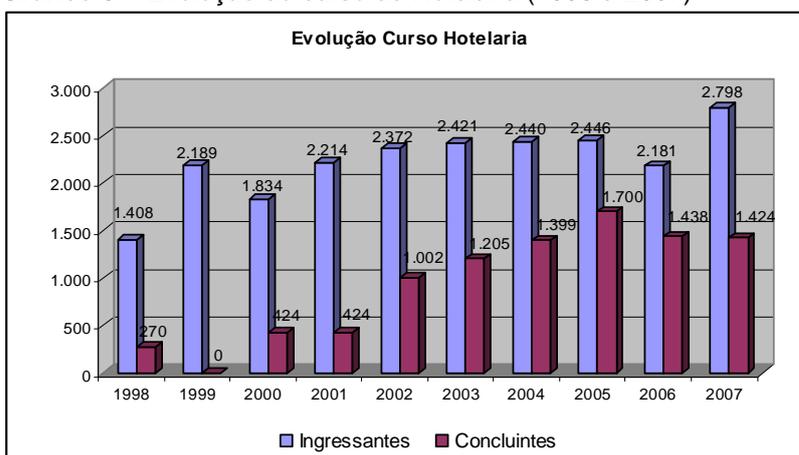
Tabela 3 - Ingressantes e Concluintes em Hotelaria (1998 a 2007)

Hotelaria	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Ingressantes	1.408	2.189	1.834	2.214	2.372	2.421	2.440	2.446	2.181	2.798
Concluintes	270	n/d	424	424	1.002	1.205	1.399	1.700	1.438	1.424

Fonte: MEC/INEP

Gráfico representativo do número de ingressantes e concluintes no curso de Hotelaria:

Gráfico 3 – Evolução do curso de Hotelaria (1998 a 2007)



Segundo dados divulgados pelo Inep através da Sinopse da Educação Superior (2007), em 30/06/2007 havia pouco mais de 11 mil vagas disponíveis para interessados nos cursos relacionados à atividade hoteleira no Brasil. Desse total, praticamente 10 mil alunos fizeram suas

matrículas e pouco mais de 3 mil alunos ingressaram de fato nos cursos, conforme podemos ver na Tabela 4 abaixo:

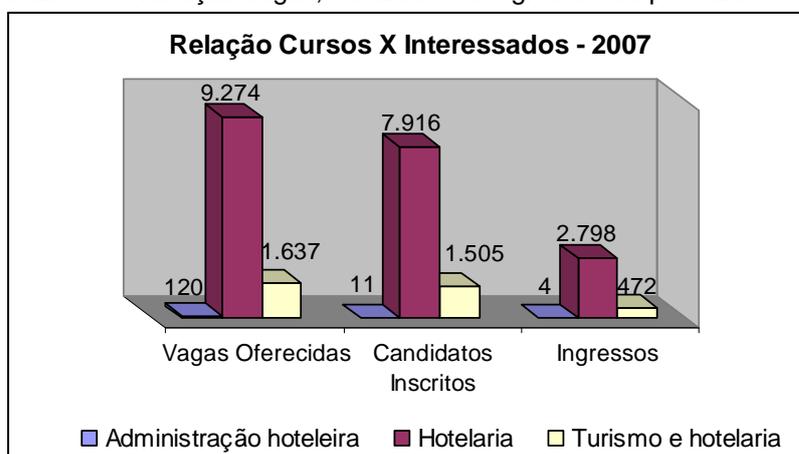
Tabela 4 – Relação Vagas X Candidatos X Ingressos em 2007

Nome do Curso	Vagas oferecidas	Candidatos inscritos	Ingressos
Administração Hoteleira	120	11	4
Hotelaria	9.274	7.916	2.798
Turismo e Hotelaria	1.637	1.505	472
TOTAL	11.031	9.432	3.274

Fonte: MEC/INEP – Sinopse da Educação Superior – 2007

O gráfico 4 a seguir representa a relação dos cursos e interessados:

Gráfico 4 – Relação vagas, candidatos e ingressantes por curso



Conforme os dados acima apontam, podemos notar que o curso mais procurado ainda é o de Hotelaria, razão pela qual esse estudo se restringe aos professores de inglês desse curso superior.

4.3 Educação do Profissional de Hotelaria

Segundo Trigo (1998), a educação é muito importante como finalidade para melhorar a vida humana. É um fim e, ao mesmo tempo, um meio para atingir patamares mais altos de cultura e civilização. Não a educação bancária já referida por Paulo Freire e milhares de outros estudiosos, mas a educação integral, proporcionada por todos os meios e espaços da sociedade. A Educação “bancária” seria aquela onde os alunos são vistos

como caixas, onde o professor deposita os saberes. Por outro lado, temos a educação “libertadora” onde os alunos e professores fazem parte de um processo de ensino-aprendizagem, onde os dois são agentes, são ativos e cooperam para o aprendizado mútuo.

No Brasil a preocupação com a formação profissional em turismo e hotelaria é recente. As diretrizes mais bem articuladas, elaboradas por representantes do empresariado e dos governos federal, estadual e municipal datam da década de 1990. Trigo (1998) insiste que se leve em consideração o cenário nacional e internacional em desenvolvimento e as propostas gerais de formação profissional para uma área do conhecimento ao mesmo tempo recente e suscetível às profundas transformações contemporâneas.

Os cursos de graduação de turismo e hotelaria no Brasil começaram na cidade de São Paulo na década de 70. Os cursos em turismo iniciaram em 1971 e os cursos de hotelaria em 1978. O primeiro curso em Turismo foi oferecido pela Universidade Anhembi Morumbi. Até 1976 esse número não ultrapassou uma dezena. (Ansarah, 2002³³).

Em 2002, de acordo com pesquisa feita por Ansarah e Rejowski, esse número já era bem maior em todo o Brasil, sendo:

- Cursos de Bacharelado em Turismo: 293 (112 no estado de São Paulo)
- Cursos de Bacharelado em Hotelaria: 22 (11 no estado de São Paulo)
- Cursos de Bacharelado em Turismo e Hotelaria: 19 (1 no estado de São Paulo)

Os cursos de graduação em turismo e hotelaria podem conferir títulos de bacharel ou tecnólogo conforme o tempo de duração, de dois a cinco anos. Os cursos superiores em turismo podem conferir títulos como: bacharel em turismo, bacharel em administração com ênfase em turismo

³³ ANSARAH, Marília G. R., **Formação e Capacitação do Profissional em Turismo e Hotelaria; reflexões e cadastro das instituições educacionais do Brasil**. São Paulo: Ed. Aleph, 2002.

ou turismo e hotelaria. Os cursos superiores em hotelaria podem conferir títulos como: bacharel em hotelaria e administração com habilitação em gestão hoteleira. O curso de tecnologia segue a mesma divisão, onde a área operacional é mais enfatizada.

No setor de turismo e hotelaria, dado seu caráter de prestação de serviços, a qualidade depende da especialização e da motivação do elemento humano para satisfazer o cliente, exigindo um processo de inovação constante. Em função disso, segundo Ansarah (2002), tanto a educação (processo que dá ao indivíduo um conjunto de princípios, não aplicações detalhadas) quanto o treinamento (atividade mais específica que se concentra na aplicação mais detalhada, habilidades práticas) são imprescindíveis para uma melhor qualificação da mão-de-obra, pois o mercado atual exige profissionais preparados e eficientes, com habilidade de aliar o conhecimento específico a uma formação prática agregada a uma visão holística do setor. Para a autora, na prática, educação e treinamento são interligados e devem ocorrer paralelamente.

Segundo Ansarah,

...os cursos de turismo e hotelaria devem dar aos estudantes uma ampla visão multidisciplinar (diversas disciplinas enfocando um problema) com interfaces que possibilitem a interdisciplinaridade (integração de conceitos e idéias). Dessa forma o aluno, ao encerrar os estudos, estaria preparado para enfrentar as atividades profissionais que requerem dinamismo e múltiplos conhecimentos, além de estar imbuído de um espírito crítico e ético que lhe garantirão uma posição de destaque na sociedade.

Para Trigo (1998), a educação em turismo baseia-se no desenvolvimento intelectual da pessoa por meio da literatura específica da área, do aprendizado de línguas estrangeiras, das habilidades no uso de computadores, do conhecimento de outros países e culturas sem direcionamento particular para trabalhos ou responsabilidades específicas.

Um problema enfrentado nos cursos de turismo é a questão dos docentes que planejam suas aulas somente com conteúdo dentro dos limites das disciplinas científicas tradicionais – como geografia, história e legislação – não fazendo a “ponte” com o setor turístico, muitas vezes dificultando a interdisciplinaridade. O desafio é encontrar docentes que reúnam as condições de *saber fazer* e *saber ensinar*.

Schön (2000)³⁴ demonstra esta preocupação quando afirma que os educadores profissionais têm demonstrado sua preocupação com a distância entre a concepção de conhecimento profissional dominante nas escolas e as atuais competências exigidas dos profissionais no campo de aplicação, ou seja, no mercado de trabalho.

Trigo (1998) explica que o ensino de turismo e hotelaria não é mais algo inédito como campos de conhecimento, porém tampouco possui conceitos e metodologias próprios. Ele ainda menciona que os mestrados e doutorados ainda são em número muito pequeno comparados aos seus pares na Europa e América do Norte. Até mesmo as publicações do ramo são muito menos volumosas no Brasil. Por isso ele insiste que:

“...é fundamental o incentivo de formação de professores para a área, ou seja, a “formação de formadores”.

Esse autor não discute, nas obras estudadas, o conhecimento específico da hotelaria, dificultando a compreensão do conteúdo da matéria e a sua função na construção do conhecimento pedagógico do conteúdo do professor que leciona inglês para esses cursos.

Camargo (2004) ainda salienta a importância e necessidade do estudo mais aprofundado da hospitalidade, em especial quando esse campo é visto independentemente do turismo, pois seu detalhamento é único e refere-se somente a ele. Ele explica:

³⁴ SCHÖN, Donald A., **Educando o Profissional Reflexivo – um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2000.

A nova designação (hospitalidade não hotelaria) não apenas permite uma ampliação do campo, como também a reelaboração de referenciais teóricos de pesquisa e estudo da hotelaria. ...estamos redefinindo um objeto de estudo atualmente restrito à condição (sempre economia e negócios) de infraestrutura turística, adicionando-lhe dimensões de análise que já constam dos clássicos da sociologia, antropologia, história, além, é claro, da filosofia (pg. 79).

Ansarah (2002) insiste que as instituições e o governo devam ter em mente que uma formação adequada, com qualidade, com dados que mostram ser o segmento com maior perspectiva de crescimento para o início desse século, poderá ser de grande relevância para a economia do país.

O professor de cursos de turismo e hotelaria deve ter em mente que a união da investigação com a educação gera efeitos positivos, pois a explicação e a análise dos problemas levam à dúvida, enquanto o questionamento da realidade leva à explicação do conhecimento, que por sua vez, leva a novos conceitos, novos planejamentos e ao desenvolvimento do turismo como disciplina – *a produção do saber turístico*. (Ansarah, 2002)

4.4 Perfil do Profissional de Hotelaria

A área de atuação em turismo abrange empresas com atividades de várias naturezas, como prestação de serviços em hospedagem, transporte, agenciamento, alimentação, entretenimento, eventos, planejamento. A principal função destas empresas é a de proporcionar a satisfação dos desejos e necessidades dos turistas, obtendo lucro por meio de suas atividades, como em qualquer nicho econômico. São tarefas complexas que exigem a atuação de profissionais especializados, com conhecimento e formação para a área – os bacharéis em turismo e hotelaria (Ansarah, 2002).

Para atender às tecnologias mais avançadas que deverão ser aplicadas nesse mercado, o futuro bacharel em turismo e em hotelaria terá de se preparar adequadamente. Para a autora, as principais características quanto ao perfil do profissional são, dentre outras:

- Aprender a aprender e ter uma ampla formação cultural;
- Ser criativo e inovador, e ter uma visão global do trabalho;
- Ser capaz de oferecer um serviço de qualidade e saber que o cliente é a pessoa mais importante;
- Ser um profissional com conhecimento teórico-prático para satisfazer as necessidades da demanda;
- Possuir capacidade de trabalho, espírito e participação comunitária, conhecimentos tecnológicos e de relações públicas atualizados, e saber vários idiomas.

A autora menciona sua preocupação com a não existência de formação de mão-de-obra especializada para os cursos superiores de hotelaria. Ainda hoje existem lacunas para a formação especializada, pois as instituições ainda não se preocupam com a habilitação para o magistério superior desde a graduação, nem com a existência de especialização para docentes em turismo e hotelaria. Ela conclui que é imperioso um replanejamento de estratégia global nos currículos das instituições educacionais para ampliar a formação, tendo como objetivo melhorar a qualificação dos recursos humanos do setor. Ela insiste:

“É necessário estabelecer a colaboração entre instituições de ensino, escolas profissionalizantes de turismo e hotelaria, profissionais do setor, associações de classe e os administradores governamentais para gerar um programa educacional que defina os objetivos a serem alcançados e englobe todos os aspectos da formação turística. Só assim, a formação de uma mão-de-obra especializada que diminua a distância entre a academia e o mercado será garantida.” (Ansarah, 2002)

O bacharel em hotelaria poderá atuar no mercado em setores de:

- (a) planejamento estratégico;
- (b) organização e administração nos setores hoteleiro e extra-hoteleiro:
gestão de hotéis, alimentos & bebidas, hospedagem e marketing;
- (c) áreas correlatas do setor como gastronomia, lazer/recreação e cruzeiros marítimos, ou ainda, em hospitais, clínicas e spas.

A atividade envolve um cuidado especial com os turistas, para que sejam tratados com respeito, cortesia e consideração. Para isso, dentre as diversas aptidões necessárias para o profissional está o estudo de idiomas estrangeiros, pois o turismo é um fenômeno internacional e envolve o deslocamento de pessoas de todas as nacionalidades; portanto o domínio de idiomas tem sido um grande fator de ascensão profissional em qualquer carreira, mas no turismo e hotelaria é imprescindível. Há necessidade do domínio do idioma inglês e do espanhol, preferencialmente.

5. PRÁTICA DOCENTE NO ENSINO DE INGLÊS EM CURSOS SUPERIORES DE HOTELARIA

5.1 Estudo Piloto

O Estudo Piloto foi um estudo exploratório para o delineamento da pesquisa e para amostragem das questões da entrevista. Foi aplicado numa instituição de ensino superior onde não mais oferece a disciplina de inglês no curso de Hotelaria. A participante foi a professora de inglês da época, porém ainda hoje leciona no curso. Essa docente possui formação em Letras Português-Inglês, Mestrado e Doutorado em Linguística Aplicada. Ela viveu na Inglaterra por quatro anos aprimorando o domínio da língua inglesa. Esse domínio lhe ajudou a ler muitos livros sobre docência na língua original, e exemplifica:

“Eu tive uma construção de mundo, uma construção como educadora, toda ela muito entremeada nas leituras de língua estrangeira. Eu li muito, desde metodologia, o que muitas pessoas lêem muito na língua materna, traduzido, eu li muito no original. Li leituras que ainda não chegaram aqui. Então eu acho que me coloca numa posição assim privilegiada.”

Possui grande experiência como docente, pois leciona inglês há 22 anos entre ensino fundamental, médio e superior.

Considera que todos os docentes em início de carreira têm um modelo em quem se espelhar, mas ao longo da carreira eles vão trilhando seu próprio caminho. Ela diz:

“Quando você começa, você tem que ter, em tudo, um modelo, alguém que você se espelha para ver, você gosta do jeito daquela pessoa, e tudo. Mas depois você vai começando a trilhar seu próprio caminho, ninguém está livre das influências.”

Acredita ser essencial estudar a teoria docente para poder colocar em prática na sala de aula, além de interpretar e adaptar tais teorias em seu contexto:

“Eu não seria o professor que sou hoje sem as teorias que me construíram. De jeito nenhum. Mas também não seria nenhum

teórico se não tivesse a prática que me constituiu também, porque se eu não tivesse essa prática eu nem conseguiria fazer essas análises e fazer as mudanças que você faz e as interpretações que você faz da teoria. As duas coisas elas andam juntas e devem andar juntas.”

Afirma que a leitura e conhecimento das teorias são mais importantes que os treinamentos feitos ao longo da carreira, portanto sempre recorre à literatura especializada na área de ensino-aprendizagem de línguas e a participação em congressos e eventos é importante para mostrar seu trabalho.

“É o tal do treinamento. Uma coisa é você ir lá e ver como funciona. [] Mas você precisa entender o que você está fazendo. Então, treinamento é uma coisa, e desenvolvimento é onde você vai buscar, e tudo. Não acho que não seja válido. Mas eu nunca achei que foi uma mudança muito grande. A mudança grande para mim é a minha construção em cima das teorias que eu conheço, que eu entendo. Eu sei que eu faço isso por causa disso, aprendi com isso, concordo com isso, sei que faço isso em parte, porque acredito em parte do que essa teoria fala, eu acredito na outra. É o que o mestrado dá, te leva para uma autonomia.”

Julga essencial o docente conhecer não só a língua e a docência, como também a hotelaria para poder atuar de forma satisfatória. Seu objetivo principal é fazer com seus alunos sejam pessoas reflexivas e entendam seus hóspedes quando estiverem no mercado de trabalho.

“A minha sala de aula de língua estrangeira deve ser um espaço para reflexão também. Então ela não é só um espaço para eu tratar de questões operacionais, como por exemplo, como se faz um “check-in”. Por trás desse “check-in” tem toda uma questão reflexiva. Quem é esse meu hóspede, e tal. Então, nesse sentido, para mim, dar aula de língua estrangeira para hotelaria, é tratar da reflexão.”

Sempre trabalha a matéria de forma colaborativa e integrada com outras disciplinas do curso. A disciplina de inglês era ministrada durante dois semestres. A avaliação do aluno era feita através de avaliação contínua em sala de aula e através de trabalhos e o *abstract* (resumo) do Trabalho de Conclusão do Curso (TCC).

“Nós trabalhávamos integrados com as outras disciplinas, ... Eu cheguei a fazer uma experiência de ensino e avaliação com o professor de Procedimentos de Recepção e Reservas. [] Então a gente se propôs a fazer uma avaliação, fazer uma experiência de ensinar e de avaliar o check-in. Então nós bolamos toda a experiência, e a gente fez uma avaliação conjunta. Foi assim que trabalhamos de forma conjunta, tanto ensinando como avaliando. Nos projetos interdisciplinares, eles faziam leituras que eram em língua estrangeira e a parte do resumo, um abstract, eles faziam em inglês comigo. [] uma vez nós fizemos uma avaliação que nós chamamos os professores de outras disciplinas que dominavam a língua estrangeira para eles avaliarem junto com a gente. Trabalhar de forma colaborativa também é outra coisa mais complicada, para fazer e para manter. Mas a idéia é que cada vez mais a gente faça isso, para ser um curso legal mesmo.”

Sobre a importância da avaliação ela comenta:

“...fazíamos avaliações contínuas em sala de aula, a gente trabalhava com tarefas, quando o aluno estava fazendo alguma simulação a gente estava avaliando compreensão oral, fluência, cuidado, complexidade da língua. A mesma coisa com a produção escrita.” [] “...porque a avaliação vai me mostrar, por exemplo, a avaliação tem que ser diagnóstica, ela não pode ser simplesmente para me dar uma nota. Essa nota tem que me diagnosticar algo.

As atividades mais utilizadas em sala de aula: exercícios com preenchimento de lacunas, focando a construção da linguagem; reprodução de textos, e tarefas que reproduzam as atividades cotidianas e situações reais na hotelaria.

“Eu gosto bastante de tarefas voltadas para information gap (preenchimento de lacunas). Porque é tudo voltado para aquelas necessidades deles. Então information gap é uma linguagem contextualizada para que eles trabalhem descrição, propicia um montão de coisas para eles trabalharem. Simulação é outra. Mas simulação pela simulação também não é tarefa, pois fica um “repeteco” e isso não é construção de linguagem. Ninguém constrói a linguagem repetindo o que o outro está falando.”

Acredita que o aluno deva ter quatro competências: discursiva, gramatical, sociolingüística, e estratégica. Já a proficiência é o domínio da língua para ser hoteleiro, para atuar na hotelaria. E fala sobre as suas metas de ensino:

“...Mas a preocupação é: o que ele precisa, como é que ele chega para mim, e onde eu quero levar. Então as minhas três preocupações são: onde eu preciso chegar, qual é minha meta; como é que ele chega e o que eu preciso fazer, ah, e o mais importante: o que ele acha que ele precisa saber. Ele tem desejos que não batem necessariamente com os da gente. Então você sempre precisa fazer o que a gente chama de análise de necessidades. O que ele deseja, o que ele precisa e o que realmente ele necessita.”

O campo profissional está menos glamoroso hoje em dia, porém mais amplo para aqueles formados em hotelaria, pois podem também trabalhar em hospitais. E resumiu suas idéias:

“Apesar do ensino de inglês para fins específico, ou mais conhecido como inglês instrumental, os princípios dele, a gente dominando, eles são essenciais para a gente. E acho que o ensino específico tem um campo enorme no país, enorme, enorme, tanto de inglês, espanhol, francês, como português para estrangeiro. Temos que entender o princípio desse ensino. [] Hoje o inglês é uma necessidade, que você tem que suprir e está pouca porque cada vez mais existe uma competitividade no acolhimento, então o diferencial é o atendimento. Quem trabalha com idiomas e souber canalizar bem, tem um grande campo de trabalho. E de qualquer idioma.”

5.2 Estudo do Grupo

A presente pesquisa foi realizada no ano de 2009 com quatro docentes (incluindo a docente do estudo piloto) da língua inglesa atuantes em curso de Hotelaria em instituições de ensino superior na cidade de São Paulo.

As entrevistas com as professoras duraram em média 60 minutos e aconteceram em seu local de trabalho, sempre com aquiescência do coordenador do curso. Elas foram gravadas e posteriormente transcritas.

As três docentes que lecionam na mesma instituição possuem formação superior em diferentes áreas, sendo elas Letras, Turismo e Arte Cênica. Todas também possuem Mestrado, porém também em áreas diversas, ou seja, Letras, Lingüística e Hospitalidade.

O questionário inicial aplicado (Apêndice A) foi composto por 30 questões. Estas questões iniciais foram então agrupadas em 12 abordagens principais para que a análise e a comparação pudessem ser feitas com mais fidelidade. A partir daí, foram agrupados por relevância dentro dos três temas (eixos) principais, ou seja, formação acadêmica, atuação profissional e aprendizagem dos alunos.

Eixo 1 → Formação Acadêmica

A) Formação Acadêmica

Pode-se notar que existe um ponto em comum entre todas as entrevistadas: todas tiveram contato com a língua inglesa desde muito cedo. Cada uma delas teve uma formação acadêmica diferente, porém o inglês estava sempre presente.

P1: “Eu morei fora, fui com sete anos e voltei com nove anos, fiz uma boa parte do ensino fundamental nos Estados Unidos.”

P2: “Quando eu tinha 17 anos fiz intercambio para os Estados Unidos. E daí eu gostei, eu sempre gostei de ler e acabei fazendo Letras, talvez por causa disso.”

P3: “Meu aprendizado começou quando eu tinha 8 anos de idade, minhas irmãs mais velhas já faziam curso de inglês e eu era inspirada por tudo que elas faziam.”

A formação vai se especializando e se profissionalizando com o passar do tempo como pode ser confirmado pelas respostas abaixo:

P1: “Não fiz nenhum curso entre os 9 e os 25 anos. Como eu tenho uma coisa com línguas, eu mantive o inglês. Então quando eu retomei, eu ainda sabia falar, já fazia aula de conversação no nível avançado. Cerca de meio ano depois, um colega que era dono da escola já me chamou para dar algumas aulas para inglês básico na época, porque eu não tinha conhecimento para dar aula para um nível mais avançado.”

P3: “...eu comecei na Escola Fisk do interior, cursei o curso completo até os 14 anos de idade quando eu recebi o diploma final. Já aos 14 anos comecei a dar aula no nível básico da escola.” e continua “Eu fiz um intercambio nos Estados Unidos dos 17 aos 18 anos, estudei na high school americana. Depois que eu voltei eu comecei a dar aulas aí eu também tive uma

fase formativa porque quando você começa a dar aula você reaprende. Aos 18 anos eu iniciei dando aula de inglês na Escola Wizard.”

Segundo Mizukami (2002) a literatura educacional sobre desenvolvimento profissional da docência tem mostrado que as teorias pessoais dos professores têm força na configuração de práticas pedagógicas. As práticas profissionais que são manifestas em comportamentos contêm pensamentos, interpretações, escolhas, valores e compromissos.

B) Domínio da língua

Todas as professoras entrevistadas afirmam ter grande domínio da língua inglesa, sentem-se à vontade para falar a língua e se dizem preparadas para lecionar o idioma. Todas tiveram algum tipo de vivência e experiência no exterior, e isso foi essencial para o domínio da língua. Porém podemos notar que esse contato foi diferente para cada uma delas.

P1: “Avançado, proficiente. Tenho CPE (Certificate of Proficiency in English), tirei A no CPE, por causa disso posso dizer que sou proficiente. E por causa dos meus anos como professora, eu fui melhorando muito meu vocabulário, meu conhecimento da língua.”

“Sinto-me totalmente à vontade para falar a língua inglesa.”

P2: “Eu acho que é bom. ...[] viajei duas vezes para a Inglaterra. Fiz curso para professores, curso de língua, enfim... tudo que tinha lá. Morei fora só quando fui fazer intercâmbio, e depois viajei várias vezes. Fiz dois cursos na Inglaterra, cada vez fiquei um mês lá. Mas não morei fora.”

“Sim, sinto-me à vontade porque eu acho que domino a língua inglesa. Não é como a língua nativa da gente, mas me sinto bem à vontade para falar.”

P3: “Atualmente eu diria que ele é fluente, mas não é científico, não chego num grau de erudição. É um inglês fluente, mas sem erudição. Por exemplo, quando eu fiz meu mestrado fora, minha bolsa era para eu dar aula no Departamento de Lazer e Qualidade de Vida. Imagina, aquele auditório, universidade americana, eu com 24, 25 anos, recém chegada no país, falava fluente mas a linguagem coloquial do dia a dia. A partir do momento que eu tive que dominar todo aquele conteúdo dos livros e lidar com uma sala de aula em todas as situações, então senti muita dificuldade no começo. Então hoje eu percebo o nível, que você pode ser mais erudito ou menos erudito, e você pode falar coloquialmente.”

“Sim. Sinto-me à vontade para falar a língua. Eu sinto o domínio da gramática, sinto o domínio no sotaque, mas acho que a falta da prática, a gente estar convivendo com pessoas e falando o tempo todo, você perde uma palavra ou outra.”

C) Como se tornaram professoras

O fato de somente uma das professoras ter começado a lecionar depois da conclusão do ensino superior, em curso de Letras, confirma o que os vários autores que estudam a formação de professores de línguas notaram. Eles constataram que a maioria dos professores de línguas inicia sua atividade docente em escolas de idiomas, com pouca idade e muitas vezes só com o preparo dessas escolas. Depois de algum tempo exercendo a atividade docente esses professores buscam uma especialização e maior preparo pedagógico.

P1: “Eu comecei a dar aula de inglês como uma forma de me sustentar em São Paulo enquanto eu tentava vencer com atriz.”

P3: “Se hoje você me pergunta “O que você faz bem?”, eu te respondo “Falar inglês”. Porque é uma coisa que eu sempre gostei e sempre procuro uma oportunidade para praticar. Começou por uma influência da minha irmã mais velha, que ela também já tinha ido fazer intercâmbio, então tudo aquilo que se referia a Estados Unidos era muito forte...[].”

D) Satisfação com a profissão

Todas as professoras entrevistadas estão satisfeitas com sua profissão e somente uma delas alegou um grande cansaço, algo parecido com *burn-out*, ou seja, muitas horas de dedicação às aulas e poucas horas de sono, mas acredita que esse desconforto faz parte da profissão. Como todas elas estão lecionando há vários anos, observa-se que é essencial gostar da profissão de docente para continuar lecionando numa instituição.

P1: “Eu me sinto extremamente satisfeita com minha profissão, pelo menos nesse momento.”

P2: “Eu me sinto bem. Eu acho que eu ganho bem. Eu ganho mais dando aula do que fazendo tradução.”

P3: “Financeiramente eu sinto que é uma profissão justa. Pessoalmente eu me sinto muito bem, mas eu acho que é uma atividade que fisicamente causa certos desconfortos,...[]. Principalmente poucas horas de sono porque a gente sai daqui

as 23h30, e às 6h00 você já está acordando; você não consegue refrescar a mente, eu sinto que o meu trabalho mental é exaustivo, talvez por esse momento de vida.”

Eixo 2 → Atuação Profissional

E) Formação Pedagógica

Das três professoras entrevistadas, somente uma delas teve formação pedagógica em curso superior, porém foi em Curso de Formação de Educadores Ambientais, onde o inglês não era visto como a disciplina principal. As outras duas professoras fizeram cursos de capacitação em escolas de idiomas, e estas avaliam com tendo sido muito bom e proveitoso.

P1: “Eu tive a sorte de já pegar uma escola com uma equipe que treinava os professores. Era uma equipe de pesquisadores da USP. Então eles deram um curso para a gente toda sexta-feira. Durante três anos a gente tinha encontros com aulas sobre lingüística, aulas sobre estratégias para dar aula, então eu tive uma formação muito boa apesar de não ter tido formação oficial em Letras. Letras eu migrei quando eu fui fazer meu mestrado.”

P2: “Na questão da formação, a Cultura Inglesa foi muito importante, foi minha grande escola. Eu diria que tudo que eu sei, eu aprendi lá. Porque lá, todos os semestres nós temos um curso, que eles chamavam de “refresher”, pode ser que agora eles tenham mudado o nome, mas são palestras, com os autores dos livros que a gente usa, são oficinas.”

Vasconcelos (2000)³⁵ ressalta a importância da prática pedagógica para os professores universitários. Ela alerta:

Em nossos dias, é a competência pedagógica que se constituirá no diferencial de qualidade do professor, caso ele esteja em sintonia com seus alunos, preparando-os para uma sociedade em constante processo de mudanças. Ele deverá estar preocupado com o todo da formação de seus alunos, para que esses passem a ser profissionais competentes e cidadãos responsáveis. (pg. 31)

³⁵ VASCONCELOS, Maria L. **A Formação do Professor do Ensino Superior**. São Paulo: Pioneira, 2000.

F) Formação e Prática Docente

Podemos perceber pelos excertos abaixo que toda a teoria com a qual as docentes tiveram contato durante sua formação, seja ela em cursos de capacitação, em escolas de idiomas ou em curso de nível superior, foi relevante e influenciou muito a prática da docência.

P1: “Na verdade eu fui descobrindo a minha própria fórmula de relacionar com o aluno e tratar problemas e atitudes ruins em sala de aula. Eu acho que isso é uma coisa que cada professor tem que achar a sua, não existe “formuleta”. Ajudou mais na parte de me inspirar, para ver pelo ensino da língua, porque eu fui aprendendo sobre questões de lingüística que eu não teria aprendido de outra forma. Como eu não sou formada em Letras, na verdade ajudou mais pela parte teórica.”

P2: “Influenciou muito, porque aquelas coisas que a gente já fazia intuitivamente, você descobre que não é tão intuitivo assim, que existe uma razão de ser. Então reforça aquilo que já era feito de maneira intuitiva.”

P3: “Influenciou totalmente, por exemplo, eu lembro de uma coisa até hoje que fica no consciente e não no inconsciente. No inglês a gente tinha que questionar o aluno. E isso eu trago para a sala de aula. Eu sempre chamo o aluno pelo nome, e pergunto “O que você acha disso?” Como você vê isso?”

G) Experiência Pessoal e Prática Docente

P1: “Minha experiência influenciou, e muito, minha forma de ensinar. Fui vendo onde estava errando, fui conseguindo identificar onde era o problema e aí da próxima vez eu já até evitava determinado problema.”

P3: “Bom, eu não posso deixar de falar dos meus pais. Meus pais foram professores universitários a vida inteira então minha casa sempre tinha orientando, ... [] Acho que isso é o que reflete hoje na minha prática docente.”

Shulman (2004) reitera a importância da experiência em sala de aula quando fala sobre experiência profissional de professores. Ele cita um provérbio que diz haver dois tipos de professores: Aquele que tem 20 anos de experiência, e o outro que tem 1 ano de experiência 20 vezes. Há uma grande diferença entre aprender pela experiência e simplesmente ter experiência. Pode-se dizer que muitos professores têm experiência. Mas

somente professores “abertos” e “receptivos” poderão se beneficiar de suas experiências em sala de aula.

H) Objetivo ao ensinar

Todas as professoras entrevistadas têm como objetivo maior o engajamento dos alunos com a matéria, tentando sempre repassar algum conhecimento aos alunos. Utilizaram expressões como: “conquistar o aluno...”, “instigar o aluno...”, “criar um vínculo com o aluno...”. Somente uma delas se referiu ao exame de proficiência que os alunos devem prestar no final do semestre, como sendo o objetivo maior.

P1: “Eu tenho o primeiro objetivo que é instigar o aluno, a vontade de pesquisar alguma coisa,...” e acrescenta: “...esse é um dos principais objetivos quando eu preparo a minha aula, tentando ver como é que eu faço essa aula ficar mais instigante, fazer eles ficarem curiosos, ficar mais interessante.”

P2: “Passar algum conhecimento que eu tenho e fazer com que o aluno possa se comunicar naquela língua ou possa fazer esse tal exame (Exame da Universidade de Glion, Suíça).” Porem acrescenta: “O objetivo é que o aluno seja capaz de ler textos acadêmicos na área de hotelaria, especificamente na área de recursos humanos, alimentos e bebidas, receita e turismo, que são as matérias que estão envolvidas nesse exame.” E finaliza: “Apesar de que eu acho que não é só isso. Educar também. Não é só a língua, não acho que sou uma professora. Eu sou uma educadora, eu procuro isso, apesar de que é muito difícil.”

P3: “Fica claro que eu faço isso porque eu busco vínculos. Meu objetivo, através do vínculo, não por uma questão de carência, que o mais importante é estar em contato com essas pessoas, para que através desse contato, elas consigam chegar ao meu objetivo de aprendizagem, que eu tenho que ter um conteúdo.” E continua: “...eu sinto que o meu objetivo fundamental quando eu entro numa sala, é que eu preciso conquistar essas pessoas, eu preciso trazer elas para mim, porque eu não consigo sensibilizar para a aprendizagem se não houver esse vínculo.”

Essa ligação estreita com o aluno vai ao encontro do que Jensen (2009)³⁶ defende. Segundo ele,

Os alunos sempre se saem melhor quando gostam do tópico e do conteúdo que estão aprendendo. Isso significa que as conexões devem ocorrer num nível emocional. Sempre que possível, devemos incitar, estimular, aumentar ou aprimorar a

³⁶ JENSEN, Eric. **Super Teaching**. Thousand Oaks, Califórnia: 4ª Edição, Ed. Corwin Press, 2009.

conexão emocional com o conteúdo. A motivação é o resultado do relacionamento ou atitude positiva com a matéria. (pg. 92)

Ainda em relação à motivação dos alunos, Simão³⁷ afirma que:

“...necessitamos de professores que saibam ajudar os seus alunos a serem cada vez mais autônomos, estratégicos, e motivados na sua aprendizagem em contexto acadêmico para que possam transferir os seus esforços e estratégias para outros contextos. Para tal, é essencial que os professores compreendam e reflitam sobre os seus próprios processos cognitivos, metacognitivos e motivacionais para poderem equacionar a melhor forma de ajudar seus alunos a refletirem sobre os deles.” (pg. 192)

l) Literatura especializada e pesquisa

Infelizmente nenhuma das três professoras entrevistadas está envolvida em pesquisas, apesar de todas julgarem ser de extrema importância para o aperfeiçoamento da docência. Afirmam recorrer de forma insatisfatória à literatura especializada. Todas elas se disseram carentes dessa atividade tão importante para o aperfeiçoamento da docência universitária.

Apesar de não recorrerem à teoria com frequência, a Prof. 3 afirma que,

“Acho a pesquisa importante até para demonstrar para os alunos alguma fundamentação teórica. Os alunos se interessam pela teoria e a teoria só é feita a partir da prática. E quando você mostra para o aluno a relação com a prática, ele passa a amar a teoria.”

Essa preocupação coincide com as palavras de Demo (2004)³⁸:

O professor moderno não valoriza apenas o legado teórico, mas sabe fazer da *prática* uma trajetória de reconstrução do conhecimento, desde que saiba teorizá-la. Teorizar a prática significa não separar a produção do conhecimento frente à realidade. Na verdade, a aprendizagem sempre começa com a prática, que logo é teoricamente confrontada. (pg.121)

³⁷ SIMÃO, Ana Margarida. *Auto-regulação da aprendizagem: um desafio para a formação dos professores*. In: BIZARRO, R., BRAGA, F., (orgs.) , **Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências**. Porto: Ed. Porto, 2006.

³⁸ DEMO, Pedro. *Professor do futuro e reconstrução do conhecimento*. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre, MACIEL, Lizete S.B. (orgs.). **Formação de Professores: Passado, Presente e Futuro**. São Paulo: Ed. Cortez, 2004.

J) Participação em eventos e congressos

A maioria das entrevistadas participou de congressos, porém elas se referiram a eles como uma necessidade inerente ao curso de mestrado. Somente uma delas (Prof^a. 3) participa ainda hoje ativamente de grupos de pesquisa e frequenta congressos e eventos relacionados não só com hotelaria, mas também com a língua inglesa.

P1: “Sim, eu participei quando fazia mestrado...”

P2: “Não, na verdade não, só quando eu estava fazendo Mestrado”.

P3: “Sim, muitos, não necessariamente só na área de educação.” E completa: “...sou membro da Associação Nacional de Pesquisadores em Turismo, frequento os eventos dessa associação, participo de grupos de pesquisa, vou a eventos de mercado para entender o que está acontecendo na hotelaria, no turismo.”

Portanto podemos notar que somente uma docente segue na prática a mesma linha de raciocínio de Vasconcelos(2000), quando afirma que:

A participação em simpósios, congressos, cursos e palestras possibilita não só a atualização, como também cria condições e estimula a produção científica do próprio professor, que deveria estar naturalmente interessado em sua educação permanente. (pg. 25)

K) Relação com outras disciplinas

Em função da maneira como o curso é oferecido nessa instituição, o inglês é apresentado não só como uma matéria em si, mas também como suporte para quatro outras disciplinas principais. Portanto, elas trabalham de forma interdisciplinar, principalmente por ser um curso de dupla titulação.

P1: “Meu relacionamento é completamente antenado. Porque agora a proposta do inglês é servir de total suporte para determinadas disciplinas, são quatro disciplinas principais, onde o professor dessas disciplinas passa para gente o que eles querem que a gente ensine. Tudo é completamente junto. Depois que virou desse jeito, a relação com os professores das outras matérias virou uma coisa muito legal, desde 2007 ou 2006.”

P2: “Acho importantíssimo o relacionamento com as outras disciplinas. Eu gosto de fazer coisas interdisciplinares na aula. Então, ... a hotelaria, é muito interdisciplinar porque a gente trabalha as outras matérias em inglês, e para isso a gente tem que estudar um pouquinho. E a gente acaba entendendo muito da área. A gente tem que procurar essa informação.”

P3: “A gente precisa estar sempre buscando cada vez mais essa relação. E todas as disciplinas hoje dessa grade que tem dupla titulação, a gente só trabalha com terminologia em inglês. No programa de dupla titulação dessa universidade, os alunos têm que fazer uma prova em inglês, então os professores de conteúdo passam esse conteúdo para o professor de inglês para que o professor trabalhe essa terminologia. Nesse curso tem uma relação total.” E finaliza: “As professoras de idiomas hoje sentem que essa relação funciona muito bem.”

A interdisciplinaridade é muito defendida por vários autores, dentre eles, Demo (2004: 123) quando salienta que:

O professor moderno carece tornar-se interdisciplinar. O conhecimento não deixará de ser uma especialidade, sobretudo quando profundo, sistemático, analítico e cuidadosamente reconstruído.

Jupiassú (1976: 75)³⁹ quando afirma que:

A característica central da interdisciplinaridade consiste no fato de que ela incorpora os resultados de várias disciplinas, compara, julga e promove a integração dos mesmos. Em um trabalho interdisciplinar deve haver ações de cooperação, coordenação, sucessivas e crescentes. Interações, incorporações, convergências e integrações que caracterizam ações e espaços interdisciplinares.

e Masetto (2003: 41) que argumenta que,

Um currículo deve ser flexível, continuamente atualizado, aberto às diferentes áreas do conhecimento; apontando profundidade nos temas essenciais; **interdisciplinaridade**; um currículo mais voltado para o aprender-a-aprender do que para a pretensão de transmitir a totalidade dos conhecimentos atuais. (grifo nosso)

L) Técnicas, estratégias e avaliações

Técnicas e estratégias: Muitas técnicas são utilizadas em sala de aula para que possa existir uma grande variedade de exercícios e para que os alunos não se cansem da matéria. Em função da proposta atual do currículo, é feito basicamente leitura e escrita, partindo sempre do que o

³⁹ JAPIASSÚ, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1976.

aluno já sabe para poder apresentar alguma coisa nova. Às vezes utilizam cenas de um DVD ou filme para introduzir assunto ou vocabulário específico.

P1: “Aulas com exercícios ao final. Duas aulas e no final da segunda aula, eu dou um exercício, por exemplo, estudo de caso, onde teriam que utilizar o que foi visto nas duas aulas.”

P2: “Sempre tem eliciting (dedução), partindo sempre do que o aluno já sabe para poder apresentar uma alguma coisa que ele não sabe; isso pode ser feito perguntando para o aluno, às vezes com questionário, (yes/sim, no/não), e você fica sabendo o que o aluno sabe ou o que ele não sabe. Sempre partindo do aluno”.

P3: “Eu gostava muito de fazer “role-play” porque aí eu colocava o aluno numa situação real de comunicação, então eu dava um “case”, [] e os alunos tinham que construir esse diálogo, apresentar para a sala e ainda depois disso ele tinha que fazer uma auto-avaliação, o que foi bom e o que foi errado, e ele tinha que procurar também seus erros de gramática”.

Masetto (2003) dá alguns exemplos de técnicas a serem utilizadas em sala de aula.

Elas podem ser: recursos audiovisuais, dinâmicas de grupo, aulas expositivas, aulas práticas, uso do quadro-negro, internet, ensino por projetos, leituras, pesquisa, estudos de caso, visitas técnicas, entre outros. (pg. 86)

Para o autor, o termo “estratégia” parece mais abrangente por indicar os meios que o professor utiliza em aula para facilitar a aprendizagem dos alunos. Estratégia pode englobar desde a organização do espaço sala de aula até a preparação do material a ser usado.

Avaliações: Não são utilizadas avaliações finais com grande valor na nota final, essa nota é composta por avaliações contínuas ao longo do semestre. Nas avaliações finais são utilizadas principalmente questões de múltipla escolha, pois serão esses os tipos de questões que os alunos encontrarão no exame de Glion.

P1: “Antigamente havia avaliação oral, mas hoje em dia já não tem. Hoje em dia é basicamente leitura e escrita. Provas escritas onde há leitura de textos, há produção de linguagem escrita em cima de textos do que foi feito em sala de aula e principalmente questões de múltipla escolha.”

P2: “Eu utilizo avaliação escrita, oral e dentro de cada uma eu procuro fazer variações. Por exemplo, oral: dramatização, apresentação; escrita: texto, e no texto não ter só pergunta, ter matching, resumir parágrafo em uma sentença, variar um pouco, múltipla escolha”.

P3: “Antigamente eu trabalhava prova, mas hoje eu acho que deve ser uma parcela menor da nota.”

A avaliação contínua também é defendida por Masetto (2003). Para ele,

A primeira grande característica de um processo de avaliação é estar integrado ao processo de aprendizagem como um elemento de incentivo e motivação para a aprendizagem. Trata-se de um *feedback* contínuo, presente em todas as ocasiões do processo de aprendizagem, e não apenas nos momentos esporádicos de uma prova, seja ela mensal, bimestral ou semestral, pois, entre umas e outras, muita coisa se aprendeu.

M) Atividades utilizadas e seus objetivos

Foram citados pelas entrevistadas com sendo muito utilizados os estudos de caso e role-play, ou dramatização, para que os alunos possam colocar em prática um pouco da teoria que aprenderam. O objetivo é mostrar aos alunos como a teoria é aplicada, trazer o conteúdo mais próximo de assuntos relevantes ao aluno e permitir a discussão entre eles na língua inglesa. Fazem muita leitura de textos para o exame da Universidade de Glion. Podemos reparar que a maioria das atividades são feitas em grupo, possibilitando maior entrosamento entre os alunos e objetivando a utilização da língua inglesa de forma adequada nas situações que irão encontrar no mercado de trabalho.

P1: “Eu prefiro utilizar atividades que façam o aluno aplicar a teoria vista em aula na prática (como, por exemplo, estudos de casos ou situações hipotéticas) e, de preferência, que os alunos o façam em duplas ou grupos. O objetivo é mostrar aos alunos como a teoria é aplicada, trazer o conteúdo mais próximo de assuntos relevantes ao aluno e permitir a discussão, que é sempre enriquecedora e possibilita o treino da língua.”

P2: Atividades: jigsaw reading (leituras), vocabulary games (jogos de vocabulário), vocabulary exercises (exercícios de vocabulário), songs (músicas), DVD scenes (cenas de DVD), role plays (dramatização), short presentations (apresentações curtas), debates (debates).

“As aulas de Língua Inglesa para alunos de Hotelaria têm como foco principal a compreensão escrita. Por esse motivo, as

atividades usadas em sala de aula visam reforçar a leitura bem como vocabulário referente à área. Entretanto, atividades que proporcionam “fun” (diversão) também são fundamentais, pois fomentam o aprendizado e o tornam prazeroso.”

P3: “... [] Acho que tem que ser sempre na vivência, então, outra coisa que eu gostava muito era eles assistirem trecho de filmes, e debatia o que estava acontecendo. A leitura de um texto, mas sempre a partir do que ele achou, como ele viu esse texto, e o objetivo além do aluno fazer a prática da língua, eu sempre forcei muito a questão da fala. Eu buscava que ele estivesse sempre falando, que ele treinasse sua entonação. O meu objetivo maior era que ele aprendesse a falar mesmo. E aí para casa é que eu propunha o “homework” (lição de casa) mais mecânico, de gramática, de fixação.”

Segundo Masetto (2003),

Estudos de caso têm por objetivo colocar o aluno em contato com uma situação profissional real ou simulada, geralmente usados após o estudo de um conteúdo. Ainda para o autor, dramatização pode ser descrita como a criação de uma situação-problema onde os alunos poderão desempenhar papéis próprios de suas realidades profissionais. É uma técnica mais voltada para o desenvolvimento de habilidades e atitudes dos alunos.

Eixo 3 → Aprendizagem dos Alunos

N) Aprendizagem dos alunos

Todas se preocupam em fazê-los se sentir à vontade com a língua inglesa, em ajudá-los a se tornarem autônomos em seu aprendizado, porém cada uma também demonstrou uma preocupação individual. Nos moldes atuais de ensino na instituição, é necessário que eles se tornem leitores de inglês autônomos e ágeis. Também é importante que saibam reconhecer a linguagem técnica da área.

P1: “Preocupo-me em fazê-los se sentir à vontade com a língua Inglesa, [], em ajudá-los a se tornarem autônomos em seu aprendizado. Tenho a preocupação, também, de fazê-los ver que o aprendizado de uma outra língua é sempre um processo menos racional do que acreditam, na tentativa de minimizar a ansiedade natural que têm em aprender tudo e nunca errar.”

P2: “Eu tenho essa preocupação, de trazer sempre alguma coisa nova que pode estar muito acima do nível daquele aluno

que não sabe tanto, mas ele também sabe que estou trazendo aquilo para aquele aluno que já sabe.”

P3: “O que me incomoda é o fato de ele estar sentado ali e a coisa estar passando por ele e nada estar acontecendo. Por exemplo, ele vem na aula, ele está lá, mas ele está lá só para ganhar presença...”

Segundo Sogayar⁴⁰,

As instituições de ensino brasileiras [] ...têm a obrigação de exercitar as competências técnicas, intelectuais e pessoais do aluno para que ele não seja desbancado pelo profissional global.

O) Preocupação com aprendizado dos alunos

Todas as docentes têm grande preocupação com o aprendizado dos alunos, sendo esse o grande objetivo a ser alcançado.

P1: Sua maior preocupação, “...que eles se tornem leitores de inglês autônomos e ágeis. Como, na minha opinião, um não vem sem o outro, preocupo-me também que saibam escrever bem (com linguagem apropriada à sua profissão). Também é importante que saibam reconhecer a linguagem técnica da área.”

P2: Sua maior preocupação, “...que eles aprendam alguma coisa que eles possam utilizar. Que seja significativo. Que sirva para alguma coisa.”

P3: Sua maior preocupação, “...que ele possa realmente alcançar o objetivo dele, que é se comunicar corretamente na língua inglesa. Então o meu objetivo é auxiliá-lo a alcançar seu objetivo.”

Para Masetto (2003: 75), a aula funciona numa dupla direção: recebe a realidade, trabalha-a cientificamente, e volta a ela de uma forma nova, enriquecida com a ciência e com propostas novas de intervenção. Quando os alunos vivenciam essa dupla direção e percebem que as aulas lhes permitem voltar à sua realidade pessoal, social e profissional com “mãos cheias” de dados novos e contribuições significativas, esse espaço e

⁴⁰ SOGAYAR, Roberta. O profissional hoteleiro num mundo globalizado. *Hotelier News*. 09/maio/2008. Disponível em www.hoteliernews.com.br

ambiente começa a ser um espaço de vida para eles. E, então, faz sentido frequentar a aula e dela participar.

P) Inglês instrumental⁴¹ ou conversação

Em termos de especificidade do ensino de inglês instrumental, podemos notar que o ensino da língua nessa instituição não se limita à leitura de textos, abrangendo também o uso da língua em diversas situações no cotidiano dos hoteleiros. Porém, para a maioria das professoras entrevistadas, em função do projeto do curso (que mantém convênio com a Universidade de Glion na Suíça para intercâmbio), o mais importante é o inglês instrumental, ou seja, que os alunos consigam ler e entender a terminologia do mercado de hotelaria em inglês. Entretanto, isso não significa que todas elas não considerem importante saber a base gramatical para poder se comunicar de forma adequada com seus hóspedes ou qualquer outra situação no mercado de trabalho.

Podemos notar que existe uma relação estreita entre a teoria na academia e a prática do mercado de trabalho, algo tão importante e defendido por Vasconcelos (2000). Segundo a autora,

Relacionar teoria e prática é fator de garantia de competência para o exercício do magistério universitário. Fica claro que o professor que tenha uma experiência profissional no campo específico de atuação do curso no qual atue será um docente mais atualizado e com uma visão mais ampla da aplicação da teoria à prática ocupacional futura do seu alunado, pois esse profissional estabelece a ponte entre a Academia e a sociedade. Essa ligação entre teoria e prática é imprescindível para a formação profissional efetiva dos graduandos. (pg. 27)

E complementa:

O professor deve transmitir conhecimentos específicos sempre com informações paralelas para o enriquecimento do saber e para tomar essa aprendizagem significativa para seus alunos.

⁴¹ Nota explicativa da autora: No Brasil entende-se por "Inglês Instrumental" o aprendizado da língua inglesa para leitura. Porém ele não se restringe somente a habilidade de leitura, mas também da escrita, da audição e da oralidade. Os textos apresentados pelos professores de inglês serão de acordo com a área peculiar dos seus alunos, direcionados ao uso em determinada área de conhecimento. Essa abordagem nasceu da sigla em inglês "E.S.P.", (English for Specific Purpose), que na verdade é o ensino de inglês para propósitos específicos, ou seja, o ensino da língua para atender necessidades específicas, geralmente para o aluno adulto com determinado segmento de interesse. O professor neste contexto não é mais uma autoridade e sim um orientador. As estratégias ensinadas devem estimular a solução de problemas, facilitando desta forma o entendimento da língua.

Q) Importância das aulas para os alunos

Os alunos do curso de hotelaria atualmente dão grande importância às aulas de inglês. Eles cada vez mais percebem que o inglês funciona como suporte para assuntos que aprendem e que são pertinentes a sua formação profissional. Eles também estão percebendo que existe um trabalho em conjunto, não só entre os professores de inglês como entre os todos os outros professores e a coordenação.

P1: “Atualmente, dão grande importância às aulas de inglês. Eles cada vez mais percebem que o Inglês, além de lhes colocar em contato com o jargão técnico e conteúdos teóricos, funciona como suporte para assuntos que aprendem e que são pertinentes a sua formação profissional.”

P2: “Na hotelaria, agora com essa nova proposta, cada vez mais os alunos se interessam mais pela aula de inglês. Porque eles estão percebendo que existe um trabalho em conjunto.”

P3: “É bem interessante porque isso é heterogêneo. Enquanto uns vêem que aquela é a hora da aula de inglês, esse é o momento que eu tenho, ele realmente participa, valoriza a aula. Você tem outra porcentagem de alunos que acha que a aula de inglês é um passeio...”

A percepção dessa necessidade vem de encontro com o que vários autores salientam, inclusive Trigo (1998)⁴² quando afirma que,

“Não se espera de um recém-formado na universidade que ele traga apenas o diploma. O básico, além do diploma, **é ter conhecimento de uma língua estrangeira**, conhecimentos de informática e alguma experiência no exterior.” (grifo nosso)

A importância que as docentes notam ser dada às aulas pelos alunos reforça o argumento de Simão (2006) quando afirma:

É importante ter presente que a aprendizagem como atividade estratégica supõe que os alunos estejam conscientes dos seus motivos e intenções, das suas próprias competências cognitivas e das exigências das tarefas e que sejam capazes de regular os seus recursos e suas ações. (pg. 193)

⁴² TRIGO, Luiz Gonzaga G., **A Sociedade Pós-Industrial e o Profissional em Turismo**. Ed. Papirus, Campinas, 1998. Coleção Turismo.

Por fim, fazendo um breve resumo sobre alguns pontos importantes percebidos dentro dos eixos analisados, podemos ressaltar que, quanto à formação acadêmica, todas as docentes entrevistadas tiveram contato com a língua desde a infância; a maioria iniciou a atividade docente em escolas de idiomas, com pouca idade e muitas vezes só com o preparo dessas escolas; a formação foi se especializando e se profissionalizando com o passar do tempo e todas estão satisfeitas com a profissão.

Quanto à atuação profissional, verificamos que poucas professoras tiveram suficiente capacitação pedagógica em curso de ensino superior; todas elas têm como objetivo maior o engajamento dos alunos com a matéria; trabalham de forma interdisciplinar, principalmente por ser um curso de dupla titulação; e em função da proposta atual do currículo, é feito basicamente leitura e escrita.

Quanto à aprendizagem dos alunos, todas as docentes têm grande preocupação com o aprendizado dos alunos; para a maioria delas, em função do projeto do curso, o mais importante é o inglês instrumental, ou seja, que os alunos consigam ler e entender a terminologia do mercado de hotelaria em inglês. Os alunos do curso de hotelaria atualmente dão grande importância às aulas de inglês, pois percebem que o inglês funciona como suporte para assuntos que aprendem e que são pertinentes a sua formação profissional.

6 ALGUMAS CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise feita a partir desse estudo parece apontar para a importância de continuarmos a trabalhar sobre o que pensam os professores, sobre aquilo em que acreditam, para podermos trabalhar sobre o que fazem.

Os docentes dos cursos superiores precisam estar atentos às novas exigências do mercado educacional e devem acompanhar os avanços teóricos, práticos e tecnológicos. E para isso acredito existir um caminho: o estudo constante, a realização de pesquisas e o aperfeiçoamento.

Os resultados apontam, também, para a importância de aprendizagem entre os pares, troca de experiências, análises das dificuldades e de formas de enfrentamento das mesmas. Indicam um ponto crucial na formação do formador: a necessidade de investimento institucional na formação dos mesmos, já que o domínio do conhecimento específico – embora imprescindível não é suficiente para a docência – e de espaços dedicados especificamente à discussão e ao estudo da docência do ensino superior em suas diferentes áreas. Ou seja, indicam a necessidade de reconhecimento que a profissão docente é aprendida e é processual, bem como o investimento, tanto por parte das instituições e políticas públicas educacionais, como dos professores, em espaços de desenvolvimento profissional considerando especificidades contextuais, áreas de conhecimento, características da clientela, do mercado, perfil dos profissionais, fins e metas da educação, etc.

Acredito ser fundamental a partilha de experiências e a procura de mais instrumentos teóricos para compreender e melhorar essa mesma experiência, pois a formação de docentes implica também a criação de grupos de discussão, de colaboração e de intervenção que desenvolvam conhecimento profissional (não somente conhecimento sobre a educação em línguas, mas também competências interpessoais e de aprendizagem) em comunidades educativas onde as línguas estrangeiras tenham o papel que merecem.

Esses grupos de discussão podem e devem servir como uma ferramenta extra no aprimoramento da capacidade de proporcionar um ambiente cada vez mais propício à aprendizagem dos alunos. Quanto mais interdisciplinares forem esses grupos de discussão, mais informações e experiências poderão ser trocadas. Com isso todos se beneficiam, professores e alunos.

Outra necessidade percebida é a adaptação dos currículos às peculiaridades de um mercado de trabalho cada vez mais competitivo e multicultural. Para tanto, uma postura interdisciplinar parece ser necessária na atualidade a fim de tornar o pensamento e o conhecimento mais significativos. Somente a partir de muitas reflexões conjuntas seremos capazes de fundamentar nossas convicções, nosso pensamento e nossa prática.

É de extrema importância a forma como os professores transmitem seus conhecimentos e motivam seus alunos a se expressar criticamente em situações contextualizadas na língua inglesa. Eles devem estar atentos ao seu papel crítico no processo de aprendizagem dos alunos, para que estes possam articular seus pensamentos também de forma crítica e reflexiva.

Os docentes de hoje devem estar muito mais preocupados em ajudar seus alunos a “saber pensar” do que somente “saber fazer”. Isso implica na utilização das mais diversas técnicas em sala de aula que venham a motivar os alunos e levá-los mais perto da realidade do mercado de trabalho. Dessa maneira, os futuros profissionais poderão iniciar suas atividades com habilidades já vivenciadas em várias situações em sala de aula.

Espero com esse trabalho levantar mais questões do que deixar respostas, no sentido de podermos esperar outros projetos mais ambiciosos, mais integradores de diferentes áreas e contextos.

REFERÊNCIAS

ALLRED, Catron. *Critical Media Literacy: A 21st Century Teaching Tool*. In: GIL, Gloria; VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena. **Educação de Professores de Línguas: Os desafios do formador**. Campinas: Ed. Pontes, 2008.

ALLWRIGHT, Dick. *Prioritising the Human Quality of Life in the Language Classroom: Is it Asking Too Much of Beginning Teachers*. In: GIL, Gloria; VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena. **Educação de Professores de Línguas: Os desafios do formador**. Campinas: Ed. Pontes, 2008.

ALMEIDA FILHO, J. C. **Dimensões comunicativas no ensino de línguas**. Campinas: Ed. Pontes, 2008.

_____. **O Ensino de Línguas no Brasil de 1978. E Agora?** Revista Brasileira de Lingüística Aplicada, Campinas, v.1, n.1, 15-29, 2001.

ANSARAH, Marília G. R., **Formação e Capacitação do Profissional em Turismo e Hotelaria; reflexões e cadastro das instituições educacionais do Brasil**. São Paulo: Ed. Aleph, 2002.

BONI, Valdete, QUARESMA, Sílvia. *Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais*, **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC** Vol. 2 nº 1 (3), janeiro-julho/2005, p. 68-80. Disponível em: < www.emtese.ufsc.br > acesso em: 22 mai. 09.

BRASIL. INEP. Disponível em <http://www.ensinosuperior.inep.gov.br/> acesso em 05 jul. 09.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) Disponível em www.inep.gov.br acesso em 01 jul. 09.

_____. **Parâmetros Curriculares Nacionais: língua estrangeira**. Brasília, 1998, p.38.

BULLA, G. *Cursos de Formação de Professores de Línguas a Distância: Reflexões Sobre Aspectos Organizacionais e Desenvolvimentais*. In: GIL, Gloria; VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena. **Educação de Professores de Línguas: Os desafios do formador**. Campinas: Ed. Pontes, 2008.

CAMARGO, Luiz Octávio L. **Hospitalidade**, São Paulo, Ed. Aleph, 2004.

CAMPOS, Luiz Cláudio M., **Administração de Hotéis**. acessível em <http://www.senac.br/BTS/232/boltec232c.htm>

CENTRO UNIVERSITÁRIO SENAC – Disponível em www.sp.senac.br

DANA, Nancy F., YENDOL-HOPPEY, Diane. **The Reflective Educator's Guide to Professional Development**, California, Ed. Corwin Press, 2008.

DEMO, Pedro. *Professor do futuro e reconstrução do conhecimento*. In: SHIGUNOV NETO, Alexandre, MACIEL, Lizete S.B. (orgs.). **Formação de Professores: Passado, Presente e Futuro**. São Paulo: Ed. Cortez, 2004.

FENSTERMACHER, Gary D., SOLTIS, Jonas F. **Approaches to Teaching**. Ed. Teachers College Press. New York, 2004. (Series Thinking About Education)

FERNANDES, Claudia Sousa. **Representações e construção da identidade do professor de inglês**. 2006. Dissertação de Mestrado em Linguística Aplicada e Estudos da Linguagem: Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2006.

FERNÁNDEZ, I. Gretel. *As Transformações do Mundo do Trabalho e as Implicações para a Formação de Professores de Línguas*. In: GIL, Gloria; VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena. **Educação de Professores de Línguas: Os desafios do formador**. Campinas: Ed. Pontes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa**. São Paulo: Ed. Paz e Terra, 29ª ed. 2004.

GIL, Antonio C. **Didática do Ensino Superior**. São Paulo: Ed. Atlas, 2007.

GIL, Gloria; VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena. **Educação de Professores de Línguas: Os desafios do formador**. Campinas: Ed. Pontes, 2008.

GIMENEZ, Telma. *Ensinar a aprender ou ensinar o que aprendeu?* In: LIMA, Diógenes C. (org.) **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa – Conversas com Especialistas**. São Paulo: Ed. Parábola, 2009.

IBOPE. Disponível em:

<http://www.ibope.com.br/calandraWeb/BDarquivos/sobre_pesquisas/tipos_pesquisa.html> Acesso em 22 mai. 09.

JAPIASSÚ, Hilton. **Interdisciplinaridade e Patologia do Saber**. Rio de Janeiro: Ed. Imago, 1976.

JENSEN, Eric. **Super Teaching**. Thousand Oaks, California: Ed. Corwin Press, 4ª Ed., 2009.

LEFFA, Vilson J. *Por um ensino de idiomas mais includente no contexto social atual*. In: LIMA, Diógenes C. (org.) **Ensino e Aprendizagem de Língua Inglesa**. São Paulo: Ed. Parábola, 2009.

LOMBARDI, Roseli, *Formação Inicial do Professor: Ponto de partida para a construção de um profissional reflexivo* IN: SPARANO, M., LOMBARDI, R., DI IÓRIO, P, (Org.) **A formação do Professor de Língua(s): interação entre o saber e o fazer**. São Paulo: Ed. Andross, 2006.

LÜDKE, Menga, ANDRÉ, Marli. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. São Paulo: Ed. Pedagógica e Universitária, 2003.

MARQUES, Mario O. **A Formação do Profissional da Educação**. Ijuí: Ed. Ijuí, 2006.

MASETTO, Marcos T. **Competência Pedagógica do Professor Universitário**. São Paulo: Ed. Summus, 2003.

MIZUKAMI, Maria da G., REALI, Aline M.R. **Formação de Professores – Práticas Pedagógicas e Escola**. São Carlos: Ed. EdUFSCar, 2002.

PAIVA, V.L.M.O. *A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa*. In: STEVENS, C.M.T e CUNHA, M.J. **Caminhos e Colheitas: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil**. Brasília: UnB, 2003. p.53- 84 Disponível em <http://www.veramenezes.com/ensino.htm> acesso em 12 jun 09.

PEREIRA, Wally Chan. **Educação de professores na era da globalização: subsídios para uma proposta humanista**. Rio de Janeiro: Nau, 2000.

PERRENOUD, Philippe. **As Competências Para Ensinar no Século XXI – a Formação dos Professores e o Desafio da Avaliação**. Porto Alegre. Ed. Artmed, 2002.

PIMENTA, Selma G.; ANASTASIOU, Léa G. C. **Docência no ensino superior**. São Paulo: Cortez, 2002. (Coleção Docência em Formação; v. 1)

ROCHA, Denise F. **A Importância do Inglês no Mundo**. Disponível em <<http://www2.ucq.br/flash/artigos/AlmportanciaInqles.htm>> Acesso em: 19/fev/09 às 11h25.

SCHÖN, Donald A., **Educando o Profissional Reflexivo – um novo design para o ensino e aprendizagem**. Porto Alegre: Ed. Artmed, 2000.

<http://sinaes.inep.gov.br:8080/sinaes/index.jsp>

SHULMAN, Lee S. **The Wisdom of Practice**. São Francisco: Ed. Jossey-Bass, 2004.

SIMÃO, Ana Margarida. *Auto-regulação da aprendizagem: um desafio para a formação dos professores*. In: BIZARRO, R., BRAGA, F., (orgs.), **Formação de Professores de Línguas Estrangeiras: Reflexões, Estudos e Experiências**. Porto: Ed. Porto, 2006.

SOGAYAR, Roberta. **O profissional hoteleiro num mundo globalizado.** Hôtelier News. 09/maio/2008. Disponível em www.hoteliernews.com.br. Acesso em 12 mai. 2009.

SPARANO, M.; Di IORIO, P.; LOMBARDI, R. (Org). **A Formação do Professor de Língua(s) Interação entre Saber e Fazer.** São Paulo: Ed. Andross, 2006.

STURN, Luciane. *A Pesquisa-Ação e Formação Teórico-crítica de Professores de Línguas Estrangeiras.* In: GIL, Gloria; VIEIRA ABRAHÃO, Maria Helena. **Educação de Professores de Línguas: Os desafios do formador.** Campinas: Ed. Pontes, 2008.

TORRES, Rosa Maria, **Nuevo rol docente: qué modelo de formación, para qué modelo educativo?** In: Aprender para el Futuro – Nuevo marco de la tarea docente, Documentos de um debate. Madri: Fundación Santillana, 1999.

TRIGO, Luiz Gonzaga G., **A Sociedade Pós-Industrial e o Profissional em Turismo.** Ed. Papirus, Campinas, 1998. Coleção Turismo

UNIVERSIDADE ANHEMBI MORUMBI – Disponível em www.anhembibr

VASCONCELOS, Maria L. **A Formação do Professor do Ensino Superior.** São Paulo: Pioneira, 2000.

ZABALZA, Miguel A. **O Ensino Universitário – Seu Cenário e Seus Protagonistas.** Porto Alegre. Ed. Artmed, 2004.

APÊNDICE A:
Questões da entrevista com os Professores de Inglês

FORMAÇÃO ACADÊMICA

1. Onde ocorreu a maior parte do seu aprendizado de inglês? (escola de idiomas, viveu fora do país, etc.)
2. Como ocorreu seu interesse pela língua?
3. Qual sua formação acadêmica?
4. Como você qualifica seu domínio da Língua Inglesa?
5. Você se sente totalmente à vontade para falar a Língua Inglesa? Por quê?
6. Qual o significado/ importância da Língua Inglesa na sua vida? Por quê?
7. Você tinha outra profissão anteriormente? Como você se tornou professor de inglês? Há quanto tempo você leciona?

ATUAÇÃO PROFISSIONAL

8. Como você se sente em relação a sua profissão (financeira e pessoalmente)?
9. Você acha que existe um modelo de professor de inglês? Caso afirmativo, qual esse modelo?
10. Você sempre ministrou aulas no curso de hotelaria? Já ministrou aulas de Inglês em outros cursos superiores? Há diferenças?
11. Você fez algum treinamento de formação pedagógica de professores?
12. De que forma esses treinamentos influenciam na sua prática?
13. Você participa ou participou de eventos ou congressos?
14. Qual seu objetivo ao ensinar?
15. Você acha que sua forma de ensinar se diferencia da forma de outros professores?
16. De que maneira sua experiência influencia sua maneira de ensinar?
17. Você costuma recorrer à literatura especializada na área de ensino-aprendizagem de línguas?
18. Você considera pesquisa uma parte importante da sua formação?
19. Como você vê o relacionamento com outras disciplinas ou módulos?
20. Você considera suficiente o tempo alocado às aulas de inglês no curso?

21. Você vê necessidade de alguma mudança no currículo? Quais?
22. Que tipos de avaliações você utiliza? Quais técnicas e estratégias de ensino você mais utiliza?
23. Que tipo de atividades você prefere usar em sala de aula? Qual o objetivo destas atividades?

APRENDIZAGEM DOS ALUNOS

24. Você tem alguma preocupação em relação ao aprendizado de seus alunos? Quais?
25. O aluno já chega com nível intermediário de inglês nos curso?
26. Você considera mais importante que o aluno aprenda inglês instrumental ou gramática e conversação geral?
27. Qual sua maior preocupação em relação ao aprendizado de seus alunos?
28. Qual a importância que o aluno dá as aulas de inglês no curso?
29. Como você vê seu aluno em relação ao mercado?
30. Outras informações que você julga apropriado?

ANEXO A:
Matriz curricular 2009 Curso Superior de
Hotelaria – Universidade Anhembi Morumbi

Matriz curricular 2009

Curso Superior de Hotelaria

UAM

Disciplinas	Série do curso
APRENDIZAGEM PRÁTICA DE COZINHA EM SERVIÇOS PRINCÍPIOS DE ALIMENTOS E BEBIDAS FUNDAMENTOS DE CONTABILIDADE OPERAÇÕES HOTELEIRAS - ESPAÇO GEOGRÁFICO BRASILEIRO FILOSOFIA E ÉTICA PROFISSIONAL - COMUNICAÇÃO E EXPRESSÃO LÍNGUA ESTRANGEIRA I	1º Semestre
Disciplinas	Série do curso
APRENDIZAGEM PRÁTICA - ALIMENTOS E BEBIDAS GERENCIAMENTO DE ALIMENTOS E BEBIDAS HOSPEDAGEM - CONTABILIDADE GESTÃO DE SISTEMA DE INFORMAÇÃO - HISTÓRIA E PATRIMÔNIO CULTURAL ATIVIDADES COMPLEMENTARES I: DESENVOLVIMENTO PESSOAL LÍNGUA ESTRANGEIRA II	2º Semestre
Disciplinas	Série do curso
ESTÁGIO CURRÍCULAR - HOTELARIA ACOMPANHAMENTO PEDAGÓGICO E PSICOLÓGICO OPTATIVA I: HOTELARIA - OPTATIVA II: HOTELARIA LÍNGUA ESTRANGEIRA III	3º Semestre
Disciplinas	Série do curso
PRINCÍPIOS DE TURISMO E VIAGEM GESTÃO DE ALIMENTOS E BEBIDAS - GESTÃO DE HOSPEDAGEM GESTÃO FINANCEIRA I - EMPREENDEDORISMO RECURSOS HUMANOS NA INDÚSTRIA HOTELEIRA INTRODUÇÃO AO DIREITO LÍNGUA ESTRANGEIRA IV	4º Semestre
Disciplinas	Série do curso
ESTÁGIO CURRÍCULAR: HOTELARIA PROFISSIONAL SUPERVISÃO OPTATIVA III: HOTELARIA - OPTATIVA IV: HOTELARIA ATIVIDADES COMPLEMENTARES II: RESPONSABILIDADE SOCIAL	5º Semestre
Disciplinas	Série do curso
COMPORTAMENTO ORGANIZACIONAL NA INDÚSTRIA HOTELEIRA MARKETING GEOPOLÍTICA E ECONOMIA MUNDIAL GESTÃO DE VIAGENS - LEGISLAÇÃO APLICADA ESTATÍSTICA APLICADA À ADMINISTRAÇÃO MÉTODOS DE PESQUISA E ELABORAÇÃO DE RELATÓRIOS ARQUITETURA E DESIGN	6º Semestre
Disciplinas	Série do curso
ATIVIDADES COMPLEMENTARES III: PROSPECÇÃO DE MERCADO JOGOS INTEGRADOS DE EMPRESAS GESTÃO FINANCEIRA II - GESTÃO DE MUDANÇA TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO: HOTELARIA	7º Semestre
Disciplinas	Série do curso
ATIVIDADE COMPLEMENTARES IV: DESENVOLVIMENTO PROFISSIONAL CRIATIVIDADE E INOVAÇÃO - GESTÃO AMBIENTAL GESTÃO DE QUALIDADE EM HOTÉIS GESTÃO DE CUSTO, PREÇO E RECEITA TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO: HOTELARIA	8º Semestre

ANEXO B:
Matriz Curricular 2008 – Curso Superior
de Hotelaria Centro Universitário Senac

- Administração Aplicada à Hotelaria
- Administração de Alimentos & Bebidas
- Administração de Hospedagem
- Administração Geral
- Administração Patrimonial
- Captação de Recursos para Projetos
- Comunicação
- Conhecimentos e Serviços de Sala, Bebidas e Bar
- Contabilidade Hoteleira
- Controles Gerenciais e Análise Financeira
- Desenvolvimento de Projetos Hoteleiros
- Economia Geral e do Turismo
- Elaboração e Apresentação do Trabalho de Conclusão de Curso
- Empreendedorismo
- Espaço Interdisciplinar
- Espaço Interdisciplinar
- Estágio Supervisionado – hora/aula
- Estratégias de Marketing em Hospitalidade
- Estrutura e Organização de Cozinha
- Estruturas e Processos Administrativos
- Estudo de Bebidas e Administração de Bares
- Eventos
- Filosofia
- Fundamentos do Turismo
- Gestão Ambiental
- Gestão de Pessoas
- Implantação de Alimentos & Bebidas
- Implantação de Hospedagem
- **Inglês I**
- **Inglês II**
- Introdução às Ciências Contábeis
- Lazer e Recreação
- Legislação Turística e Ambiental
- Marketing
- Marketing Hoteleiro
- Matemática Financeira
- Metodologia da Pesquisa
- Metodologia para Elaboração do Trabalho de Conclusão de Curso
- Métodos Quantitativos
- Nutrição e Dietética
- Pesquisa e Qualificação do Trabalho de Conclusão de Curso
- Planejamento e Administração Financeira I
- Planejamento e Administração Financeira II
- Planejamento Físico de Hotéis
- Planejamento Mercadológico
- Prática Profissional em Hotel-Escola
- Procedimentos de Governança e Lavanderia
- Procedimentos de Recepção e Reservas
- Projetos Inovadores em Hospitalidade – Desenvolvimento
- Projetos Inovadores em Hospitalidade – Planejamento Físico
- Psicologia
- Sistemas de Informação
- Socioantropologia da Hospitalidade
- Sociologia
- Tendências de Gestão
- Tópicos Avançados de Economia do Turismo
- Tópicos Contemporâneos

**ANEXO C:
Dados do Censo da Educação Superior
1998 – 2007 Curso de Adm. Hoteleira,
Hotelaria e Turismo e Hotelaria**

Vários dados sobre o Censo da Educação Superior são fornecidos pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). Abaixo alguns desses dados que julgamos relevantes e ilustrativos para um melhor entendimento dessa pesquisa. Serão demonstrados os dados referentes aos cursos de Hotelaria, Administração Hoteleira e Turismo e Hotelaria, sempre dentro do período compreendido entre 1998 e 2007.

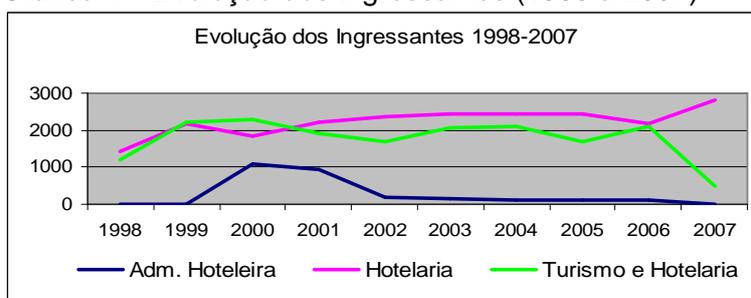
Tabela 1 – Ingressantes nos cursos (1998 a 2007)

Ingressantes	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Adm. Hoteleira	n/d	n/d	1.072	928	186	146	111	118	130	4
Hotelaria	1.408	2.189	1.834	2.214	2.372	2.421	2.440	2.446	2.181	2.798
Turismo e Hotelaria	1.203	2.226	2.286	1.911	1.669	2.068	2.109	1.700	2.099	472

Fonte: MEC/INEP

Podemos notar que o número de alunos interessados no curso de Administração Hoteleira é extremamente baixo; o número de ingressantes nos cursos de Hotelaria manteve-se estável desde o início do estudo, elevando-se um pouco em 2007. A procura pelo curso de Turismo e Hotelaria manteve-se estável até 2006, quando ocorreu uma drástica queda no número de ingressantes em 2007. O Gráfico 1 abaixo demonstra essa evolução no tempo:

Gráfico 1 – Evolução dos Ingressantes (1998 a 2007)



A Tabela 2 abaixo resume o número de concluintes dos cursos no período:

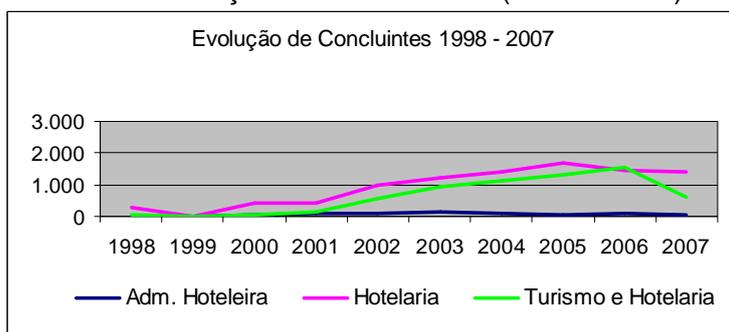
Tabela 2 – Concluintes nos cursos (1998 a 2007)

Concluintes	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Adm. Hoteleira	n/d	n/d	64	81	86	122	90	57	81	32
Hotelaria	270	n/d	424	424	1.002	1.205	1.399	1.700	1.438	1.424
Turismo e Hotelaria	66	n/d	68	134	571	943	1.119	1.326	1.530	595

Fonte: MEC/INEP

Podemos notar que o número de alunos concluintes no curso de Administração Hoteleira é extremamente baixo, o número de concluintes nos cursos de Hotelaria manteve-se estável em 2000 e 2001, elevando-se a partir de 2002 até chegar a um pico em 2005, depois disso manteve a mesma média para os anos de 2006 e 2007. Os concluintes do curso de Turismo e Hotelaria foram crescendo gradativamente até 2006, quando em 2007 ocorreu uma drástica queda. O gráfico 2 abaixo demonstra essa evolução no tempo:

Gráfico 2 – Evolução dos Concluintes (1998 a 2007)



Ainda na evolução do interesse, abaixo podemos ver os ingressantes e concluintes separados por curso, ao longo do período de 1998 a 2007:

Número de ingressantes e concluintes no curso de Administração Hoteleira:

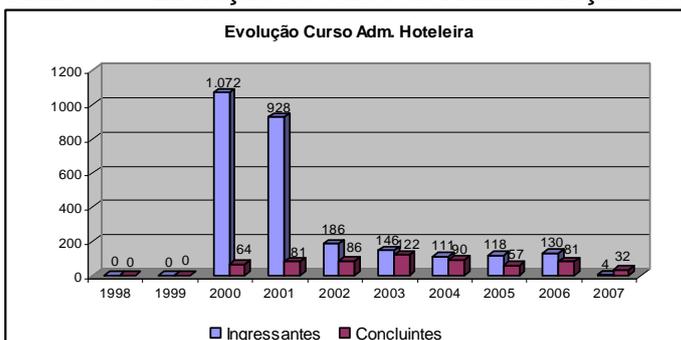
Tabela 3 – Ingressantes e Concluintes – Adm. Hoteleira (1998 a 2007)

Adm. Hoteleira	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Ingressantes	n/d	n/d	1.072	928	186	146	111	118	130	4
Concluintes	n/d	n/d	64	81	86	122	90	57	81	32

Fonte: MEC/INEP

Gráfico representativo do número de ingressantes e concluintes no curso de Administração Hoteleira:

Gráfico 3 – Evolução do curso de Administração Hoteleira (1998 a 2007)



Número de ingressantes e concluintes no curso de Hotelaria:

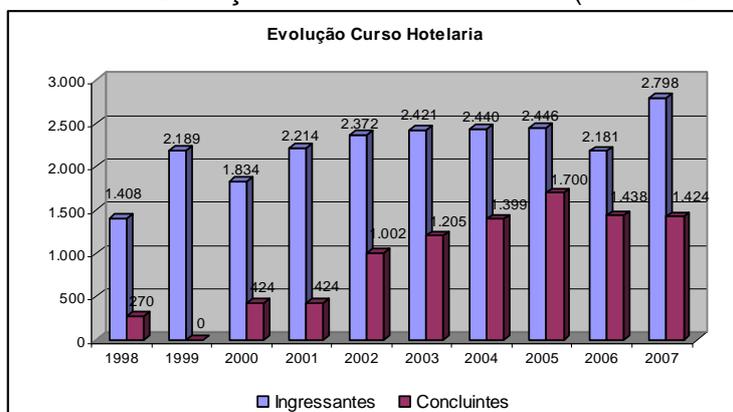
Tabela 4 – Ingressantes e Concluintes – Hotelaria (1998 a 2007)

Hotelaria	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Ingressantes	1.408	2.189	1.834	2.214	2.372	2.421	2.440	2.446	2.181	2.798
Concluintes	270	n/d	424	424	1.002	1.205	1.399	1.700	1.438	1.424

Fonte: MEC/INEP

Gráfico representativo do número de ingressantes e concluintes no curso de Hotelaria:

Gráfico 4 – Evolução do curso de Hotelaria (1998 a 2007)



Número de ingressantes e concluintes no curso de Turismo e Hotelaria:

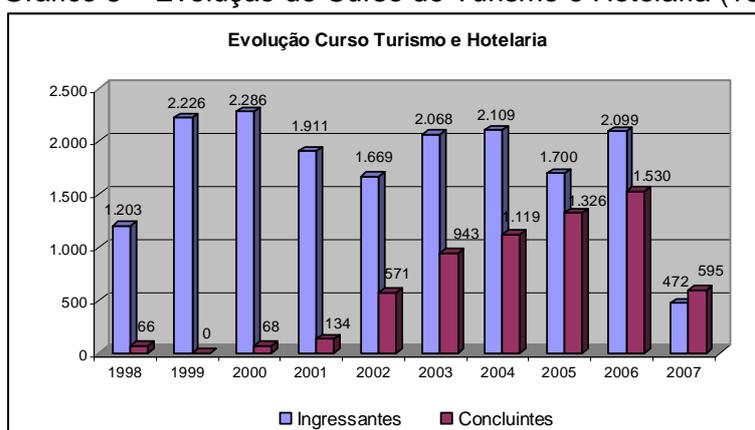
Tabela 5 – Ingressantes e Concluintes – Turismo e Hotelaria (1998 a 2007)

Turismo e Hotelaria	1998	1999	2000	2001	2002	2003	2004	2005	2006	2007
Ingressantes	1.203	2.226	2.286	1.911	1.669	2.068	2.109	1.700	2.099	472
Concluintes	66	n/d	68	134	571	943	1.119	1.326	1.530	595

Fonte: MEC/INEP

A seguir o gráfico representativo do número de ingressantes e concluintes no curso de Turismo e Hotelaria:

Gráfico 5 – Evolução do Curso de Turismo e Hotelaria (1998 a 2007)



De acordo com os dados acima, podemos notar que apesar da procura pelo curso de Turismo e Hotelaria ter sido grande entre 1998 e 2006, o interesse pelo curso decaiu drasticamente em 2007.

Segundo dados divulgados pelo Inep através da Sinopse da Educação Superior (2007), em 30/06/2007 havia pouco mais de 11 mil vagas disponíveis para interessados nos cursos relacionados à atividade hoteleira no Brasil. Desse total, praticamente 10 mil alunos fizeram suas matrículas e pouco mais de 3 mil alunos ingressaram de fato nos cursos, conforme podemos ver na Tabela 6 abaixo:

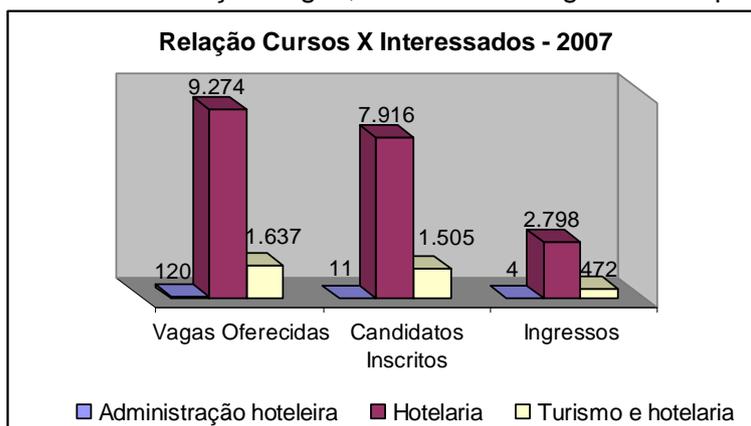
Tabela 6 – Relação Vagas X Candidatos X Ingressos em 2007

Nome do Curso	Vagas oferecidas	Candidatos inscritos	Ingressos
Administração Hoteleira	120	11	4
Hotelaria	9.274	7.916	2.798
Turismo e Hotelaria	1.637	1.505	472
TOTAL	11.031	9.432	3.274

Fonte: MEC/INEP – Sinopse da Educação Superior – 2007

O gráfico 6 a seguir representa a relação dos cursos e interessados:

Gráfico 6 – Relação vagas, candidatos e ingressantes por curso



A seguir o Quadro 1 resume os últimos dados disponíveis de 2007 (Inep) referentes às matrículas e concluintes dos três cursos do campo da hotelaria divididos pelo tipo de Instituição de Ensino Superior:

Quadro 1 – Resumo de matrículas e concluintes por tipo de IES - 2007

Cursos	MATRÍCULAS			CONCLUINTES		
	Universidades			Universidades		
	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
Administração hoteleira						
Hotelaria	427	3.059	3.486	46	387	433
Turismo e hotelaria	322	1.371	1.693	22	350	372
	Centros Universitários			Centros Universitários		
	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
Administração hoteleira		4	4		4	4
Hotelaria		1.553	1.553		471	471
Turismo e hotelaria	86	389	475		121	121
	Faculdades Integradas			Faculdades Integradas		
	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
Administração hoteleira						
Hotelaria		260	260		63	63
Turismo e hotelaria		129	129		76	76
	Faculdades, Escolas e Institutos			Faculdades, Escolas e Institutos		
	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
Administração hoteleira		37	37		28	28
Hotelaria		697	697		162	162
Turismo e hotelaria		102	102		26	26
	Centros de Educação Tecnológica			Centros de Educação Tecnológica		
	Pública	Privada	Total	Pública	Privada	Total
Administração hoteleira						
Hotelaria	591	685	1.276	139	156	295
Turismo e hotelaria						

Fonte: MEC/INEP

Resumindo:

Tabela 7 – Resumo de matrículas e concluintes em 2007

Cursos	Matrículas	Concluintes
Administração hoteleira	41	32
Hotelaria	7.272	1.424
Turismo e hotelaria	2.399	595

Fica muito claro, conforme podemos analisar na Tabela 7 acima, que o número de concluintes é extremamente baixo em relação às matrículas. O gráfico 7 abaixo demonstra esse grande desnível, especialmente nos cursos de Hotelaria e Turismo e Hotelaria:

Gráfico 7 – Resumo de matrículas e concluintes em 2007

